



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD EN LAS PRUEBAS
OBJETIVAS EN EL AREA DE ESPAÑOL
DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
FRANCISCO JAVIER PACHECO PRADO

M-0087051

Acatlán, Edo. de México

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL.

	<u>PAGINA</u>
INTRODUCCION	1
CAPITULO I.- La evaluación educativa	4
1.1 ¿Por qué es tan importante evaluar durante el proceso enseñanza-aprendizaje?	5
1.2 Tipos de evaluación del aprendizaje	6
1.2.1 Evaluación diagnóstica	7
1.2.2 Evaluación formativa	8
1.2.3 Evaluación sumaria	27
1.3 La observación como fuente de evaluación	29
CAPITULO 2.- Evaluación y medición	32
2.1 Diferencias entre evaluar y medir	32
2.2 Validez y confiabilidad en los instrumentos de evaluación del aprendizaje	35
CAPITULO 3.- Las pruebas objetivas	44
3.1 Las pruebas objetivas por su forma de expre--- sión	48
3.2 Las pruebas objetivas por su tipo de elabora--- ción	51
3.3 Exámenes según el tipo de respuesta	54
CAPITULO 4.- La prueba objetiva como instrumento de eva--- luación formativa	68
4.1 Análisis e interpretación de los resultados - obtenidos en las pruebas objetivas	69
4.2 Criterios de acreditación del curso escolar ..	74

M-0087051

PAGINA

CAPITULO 5.- Propuesta de pruebas objetivas para el Area de Español del Cuarto Grado de Primaria -- (Validez y confiabilidad)	78
5.1 Importancia de las pruebas objetivas en el -- área de Español para el Cuarto Grado de Prima- ria	78
5.2 Errores más frecuentes que se cometen para el <u>a</u> borar pruebas objetivas de Español	80
5.3 Las pruebas objetivas como instrumentos de eva <u>l</u> luación formativa	81
5.4 Propuesta de pruebas objetivas como elementos de evaluación formativa	83
CONCLUSIONES	127
BIBLIOGRAFIA FINAL	130

INTRODUCCION.

Uno de los aspectos más importantes de la educación como proceso, es evaluar los logros que se han obtenido a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario evaluar todos y cada uno de los aspectos que lo contienen, entre otros, los lineamientos político institucionales, los planes y programas vigentes de estudio, el desempeño del maestro y el alumno en el salón de clases, etc.

Por lo tanto, se puede decir que el término evaluación es muy amplio, por la gran cantidad de aplicaciones que se le pueden atribuir en el nivel escolar.

El maestro, dentro del salón de clases, busca evaluar periódicamente el avance de sus alumnos, utilizando todos los recursos a su alcance, como por ejemplo: las pruebas objetivas y de ensayo, registros de observación, escalas estimativas, la observación del trabajo realizado por los alumnos, etc. Dichos instrumentos sirven a cada profesor para formarse un juicio de valor sobre los cambios reales de hábitos, actitudes, habilidades, etc. presentados en el salón de clases por sus educandos. Indudablemente, puede destacarse a las pruebas objetivas como los instrumentos de medición y evaluación más utilizados por la mayoría de los maestros de niveles primario, medio básico, medio superior y

superior, por presentar resultados más concretos sobre los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos.

Asimismo, Norman Gronlund, Benjamín Bloom, Robert Thorndike y otros teóricos de la medición educativa, señalan que las pruebas objetivas son los instrumentos de mayor cuantía para evaluar el aprendizaje de los alumnos debido a que son muy fáciles de calificar, porque el maestro pregunta solamente los conocimientos que considera más importantes de los que se hayan visto en el curso escolar; también determina el profesor los pasos necesarios para planear y aplicar exámenes de ésta índole. A su vez, surgieron métodos estadísticos para determinar los coeficientes de validez y confiabilidad de cada examen, los cuales sirven a su vez para enjuiciar qué tan útil es una prueba para averiguar si los alumnos han aprendido o no en clases, etc; estos planteamientos teóricos surgen en Europa y Estados Unidos. Posteriormente, en la década de los sesentas, algunos autores como Pedro Lafourcade, Luis Herrera y Montes, etc., retoman en Latinoamérica el modelo de construcción, aplicación y valoración de las pruebas objetivas, creado por los autores latinoamericanos y europeos.

De ésta manera, los maestros de grupo de nivel primario deben aprender a planear, construir y calificar pruebas objetivas desde que estudian la escuela normal. Sin embargo, dichas prue--

bas son elaboradas, en la mayoría de las ocasiones, en forma im--
provisada, además de ser mal aplicadas y calificadas, y por ende,
los resultados que aportan la mayoría de las pruebas objetivas -
son poco válidos y confiables para los propósitos que persiguen.

Por lo anteriormente citado, se considera necesario reali-
zar una investigación documental amplia, para diferenciar los con
ceptos de medición y evaluación educativa, la definición, caracter
rísticas y tipos de pruebas objetivas; la forma en que son califica
das estas pruebas, la importancia de la evaluación formativa en
el curso escolar, entre otros temas.

Asimismo, se ha necesitado realizar una revisión de tesis,
relacionadas con la validez y confiabilidad de las pruebas objetiv
as informales en algunas bibliotecas especializadas en Pedagogía
dentro del Distrito Federal, sin encontrar investigaciones exhaust
ivas sobre este tema.

En base a la investigación bibliográfica aplicada, se ela-
bora una propuesta que consta de ocho pruebas de evaluación formam
ativa, pertenecientes a cada una de las unidades de aprendizaje -
del área de Español en el Cuarto Grado de Primaria. Dichas prue-
bas intentan cumplir los requisitos mínimos necesarios de validez
y confiabilidad mencionados a lo largo del presente trabajo.

CAPITULO I.

LA EVALUACION EDUCATIVA.

La evaluación educativa es el proceso sistemático en el cual se incluye, la tarea de recopilar datos acerca de la naturaleza de los diferentes elementos que conforman un programa educativo.

Díaz Barriga lo define de la siguiente manera "como una cantidad de juicios de valor para orientar a una toma de decisiones". (1).

Por lo anterior, se puede definir a la evaluación como un proceso sistemático, cuya finalidad es reunir evidencias de los cambios que se operan en la conducta de los participantes del proceso enseñanza - aprendizaje, como consecuencia de una acción planificada de las experiencias de aprendizaje.

Por tanto, la función de la evaluación es proporcionar la retroalimentación al participante, sobre los conocimientos que no domina al igual que los que sí domina. Esto permite reforzar lo aprendido al corregir los errores cometidos, para el logro de los objetivos propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

(1) DIAZ BARRIGA, Angel. "Bases para la evaluación del aprendizaje con referencia a un criterio o dominio" p. 1.

El proceso evaluativo no es un elemento represivo y mucho menos amenazador. Por el contrario, busca informar al participante aquellos conocimientos que no domina, o en su defecto, precisarle los que sí domina.

En conclusión "La evaluación cumple las funciones de verificar y retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje proporcionando información para su realización, permite una mayor adecuación de los propósitos y los medios de aprendizaje". (2).

1.1 ¿Por qué es importante evaluar durante el proceso -- enseñanza-aprendizaje?

Es sumamente necesario para todos los elementos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, evaluar los logros obtenidos en las aulas escolares.

Por una parte, los maestros necesitan evaluar todo lo relacionado con los conocimientos y conductas que presentan los alumnos, para poder plantear modificaciones a la planeación y realización del curso escolar, así como para implementar nuevos métodos y técnicas que coadyuven al logro de éste.

Por otro lado, los alumnos necesitan conocer los resultados de sus evaluaciones, para saber en qué aspectos deben poner -

(2) AGUIRRE LORA, María Esther. Manual de didáctica general. p. 89.

más empeño para mejorarlas:

"Es sabido que todos los individuos desean ser evaluados porque quieren conocer, entre otras cosas, cómo los ven los otros, cómo los estiman, cómo los juzgan, qué valor tiene el trabajo que realizan y cuáles son sus posibilidades de futuro". (3).

Es decir, la evaluación facilita el conocimiento de las carencias que tiene el alumno, de sus conocimientos, y a su vez, le permite al profesor darse cuenta de estas anomalías en el aprendizaje de sus alumnos, y, en la medida de lo posible, subsanarlas.

Por otra parte, algunos padres de familia se interesan en conocer las evaluaciones que hacen los maestros de sus hijos, -- para, con base en ello, poder reforzar los conocimientos que tuvo el alumno en clase.

Por tal motivo, a continuación se enuncia la clasificación que se tiene del proceso de evaluación en la enseñanza-aprendizaje.

1.2 Tipos de evaluación del aprendizaje.

La evaluación es un proceso permanente, ya que se presenta desde el principio hasta el final del proceso enseñanza-aprendizaje, por ello, suele clasificarse en tres partes:

(3) PINTO DE SPENCER, Rosa María. Objetivos y evaluación del aprendizaje. p. 50.

1.2.1 Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica sirve para detectar en qué condi ciones está un grupo para iniciar un nuevo período de aprendizaje, sirve para "designar aquella forma mediante la cual juzgamos de - antemano lo que ocurrirá durante el hecho educativo o después de él". (4). A través de ella, se puede delimitar el punto de ini- cio correcto de un curso, verificando si los alumnos poseen las - conductas de prerrequisito necesarias, o en su defecto, dominan - alguno o todos los objetivos del curso. En el caso de que el par ticipante no posea los prerrequisitos del curso, o por el contra- rio, ya posea toda la información que se va a tocar en el curso, es necesario modificar el plan inicial, o bien, unificarlos en - otros grupos o niveles.

El objetivo fundamental de la evaluación diagnóstica es la inclusión del profesor en la secuencia del aprendizaje, y, asimis mo, le permite descubrir las causas alternas, si las hay, de las posibles deficiencias del aprendizaje.

Este tipo de evaluación debe ser igual a la evaluación fi- nal del curso, debido a que, por medio de ellas, se podrá compa-- rar si hubo avance o no en el transcurso del aprendizaje del gru- po.

(4) CARREÑO HUERTA, Fernando. Enfoques y principios teóricos de la Evaluación. p. 39.

La evaluación diagnóstica no sólo se aplica al iniciar el curso, sino que también se puede aplicar cuando se da inicio a un nuevo tema, o en su defecto, cuando después de varias actividades, los alumnos aún no tienen dominado el tema. Con relación a éste último, el maestro tratará de descubrir con dicha evaluación, las causas, ya sea dentro o fuera del proceso enseñanza-aprendizaje, que están causando las posibles deficiencias en el aprendizaje de sus alumnos.

1.2.2 Evaluación formativa.

La evaluación formativa es ampliamente estudiada en el presente trabajo, debido a que la propuesta de pruebas objetivas para el área de Español del Cuarto Grado de Primaria, corresponden a este tipo de evaluación.

Es importante recalcar que la evaluación formativa sirve para analizar los resultados que se dan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje:

"Se espera que el uso de la evaluación formativa permita encontrar las formas de evaluación con los objetivos de la enseñanza". (5).

Ante lo anteriormente expuesto, se puede decir que la eva-

(5) BLOOM, Benjamín. Manual de evaluación formativa y acumulativa del alumno. p. 175.

luación formativa se realiza dentro de la etapa de desarrollo de cualquier programa educativo, que conduce a revisiones y exten- siones del mismo. Así, la información obtenida es retroalimentada al sistema, con el fin de mejorarlo y actualizarlo. Se puede decir que todo estudio de evaluación formativa intentará descubrir porqué un programa o alguno de sus objetivos son o no efectivos. Evidentemente, la capacidad de recopilar información con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje es inherente al diseño del mismo. Se considera, pues, que la retroalimentación es un aspecto esencial que aumenta la racionalidad de la toma de deci- siones en el diseño de los programas educativos.

Por tanto, para obtener una visión clara de las aplicaciones que se dan a la evaluación formativa para el presente trabajo, es necesario hacer una subdivisión del proceso hacia dos direccio- nes:

Evaluación educativa y su papel en la evaluación del pro- ceso enseñanza-aprendizaje.

La misma orientación se aplica a la evaluación de los elementos de un programa educativo en desarrollo, como aporte al des- desarrollo de éste proceso. Mientras que la segunda pre- ten- de perfeccionar, tanto al alumno, como al maestro, a través de una retroalimentación que sirve para dirigir la instrucción que -

se está llevando a cabo. En este sentido, Glasser, Linduall y - Cox, hablan de "una evaluación constante y sistemática del rendimiento del alumno individual" (6) y la llamada evaluación formativa continua; Bloom, Hastings y Madeus (7) hablan en éste sentido de la evaluación formativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación formativa y su papel en la evaluación de un programa educativo.

El enfoque de la evaluación formativa hacia ésta dirección implica la evaluación de los diferentes elementos de un programa educativo. Su finalidad es obtener información que ayude a la toma de decisiones, acerca de los componentes de un nuevo programa; se realiza durante el proceso de su elaboración o desarrollo.

A fin de que la evaluación desempeñe este papel, es preciso que constituya un aspecto integral de cada paso en la planificación y ejecución del programa.

Bajo esta acepción, la evaluación formativa requiere de un plan especialmente diseñado, y sea cual fuere el aspecto a eva---luar, se debe comenzar por describir detalladamente lo que ha de evaluarse.

(6) COX, Richard. et. al. Cómo evaluar el currículo. p. 2.

(7) BLOOM. et. al. Op. Cit. p. 117.

Todo programa debe verse como una red de factores múltiples tales como procedimientos, materiales, instrumentos, población implicada, recursos, etc., los cuales interactúan dentro del siste-
ma total.

Al conjuntar diversos puntos de vista, observamos que cualquier programa o elemento del mismo, al ser planeado o desarrollado, se fundamenta en las siguientes categorías que son básicas.

- Metas o formulación de objetivos.
- Planificación o esquema.
- Funcionamiento o manuales de procedimiento.
- Estimación o instrumentos de evaluación.

Todas éstas categorías podrían plasmarse en un diagrama, -
en el que a la vez, sería recomendable mostrar los subelementos -
de cada categoría, sugerir las cualidades que cada uno de ellos -
ha de poseer.

El papel de la evaluación formativa será verificar si las categorías del plan se desarrollan con cuidado y estimar la capacidad obtenida en cada paso del proceso.

El diagrama que presentan Linduall y Cox intitulado "Acti-
vidades estimatorias de la evaluación formativa" (8), puede ilus-
trar lo antes mencionado:

(8) COX, Richard. et. al. Op. Cit. p. 43.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	PLANIFICACION DEL PROGRAMA		FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA	VALORACION DE LOS RESULTADOS	
Valoración de los objetivos en función de una filosofía.	Estudio de las relaciones entre la planificación y los objetivos.	Estudio de las relaciones entre el funcionamiento y la planificación.	Estudio de las relaciones entre la valoración y el funcionamiento.	Relaciones entre la valoración inmediata y los objetivos últimos.	

Como indica el diagrama, los objetivos conducen a la planificación y ésta lleva a las operaciones, las cuales deben aportar ciertos resultados. Los puntos débiles que se descubren en cualquiera de éstos niveles, involucran la modificación de los elementos en sus niveles anteriores. La obtención de datos para la retroalimentación es esencial para cualquier tipo de evaluación formativa. "La interdependencia de éstos pasos, tiene implicaciones esenciales para la valoración constante de cada uno de ellos". - (9).

Fuentes de información e instrumentos para la evaluación -
formativa.

A partir de la idea original de Scriven y de los estudios de evaluación formativa de programas educativos, James R. San- - ders y Donald J. Cunningham identificaron cuatro tipos de actividades de evaluación formativa, algunas de las cuales pueden coincidir con los presentados en el cuadro anterior por Linduall y - Cox. Asimismo, proponen tres fuentes principales de información para éstas actividades, a partir de las cuales señalan los procedimientos y técnicas aplicables a cada uno de ellos.

Los autores anteriores, resumieron su trabajo en un marco bidimensional en el que situaron las actividades de evaluación -
(9) COX, Richard. Op. Cit. p. 43.

formativa en una dimensión y las fuentes de información en otra. Las dos dimensiones se cruzan en la tabla, incluyendo las técnicas y procedimientos de evaluación para cada una de las actividades y fuentes de información.

Como actividades de evaluación formativa, sugieren las actividades siguientes:

- Anteriores al desarrollo del producto.
- De evaluación de los objetivos.
- De evaluación formativa intermedia.
- De evaluación formativa del producto.

Las tres principales fuentes de información, las deducen considerando el momento en que el evaluador se enfrenta a los cuatro tipos de actividades de evaluación informativa antes mencionadas; éstas fuentes quedaron definidas de la siguiente manera:

- Información Interna: Que es la que puede generarse inspeccionando la entidad misma al evaluar. Se incluyen en esta categoría las informaciones descriptivas y valoraciones críticas acerca de los programas anteriores del curso que se va a dar.

- Información Externa: Es la información relativa a los efectos que puede tener un programa, sobre la conducta de los integrantes de los grupos a los que se dirige. Como ejemplos de los tipos de información que pueden caer dentro de ésta categoría encontramos: el rendimiento de los estudiantes después de utili--

zar un material, las actividades de los padres o de otros maestros hacia el fin que el mismo material pretende alcanzar, etc.

- Información del Contexto: Es la información concerniente a las condiciones bajo las cuales se espera que funcione un programa en forma óptima. El ambiente del salón de clases, las características de los alumnos, la periodicidad con que están organizadas las vacaciones; son ejemplos de este tipo de información.

Al poseer la información que interviene en el panorama general del proceso enseñanza-aprendizaje; el docente puede retroalimentar lo evaluado para suplir en la medida de lo posible las carencias que se observan en los programas. De esta manera, tratará de optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, en función de los aprendizajes que quiere transmitir a su grupo.

La evaluación formativa y su función en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su utilidad en función de los estudiantes:

Lindvall y Cox la definen como "una valoración del alumno individual; evaluación regular o sistemática del rendimiento del alumno con el propósito de adaptar la instrucción a las necesidades individuales". (10).

Para Bloom, Hastings y Madaus, el valor más importante de la evaluación formativa, en éste sentido, es la ayuda que puede brindar al estudiante en su aprendizaje del material y de las conductas en cada unidad de aprendizaje. En esta forma, es posible que una gran mayoría de los estudiantes lleguen a dominar la materia, debido a que la instrucción estará adecuada a la individualidad de cada uno de los integrantes del grupo.

De acuerdo con un plan para la individualización, cada vez que el alumno se enfrenta a una unidad de aprendizaje en cualquier momento del curso escolar, el maestro necesita instrumentos de prueba para estimar los progresos o retrocesos del alumno, a medida que atraviesa su secuencia de aprendizaje dentro de una unidad determinada.

Benjamín Bloom, en su Manual de Evaluación Formativa y Acumulativa del Alumno, señala una de las aplicaciones más frecuentes y efectivas de la evaluación formativa durante un curso de instrucción, es la que se refiere a programar un ritmo de aprendizaje del alumno.

Esta forma de "programar el ritmo de aprendizaje" por medio de la evaluación formativa, resulta importante cuando el material de una unidad tiene una secuencia específica de un curso. Esto es, cuando las unidades de aprendizaje 1 y 2 son prerrequisi

to para unidades subsecuentes; es importante que el estudiante - las domine antes de continuar con las unidades 3 y 4. Aún cuando no existe una secuencia en las unidades, es importante que el estudiante aprenda en forma programada. Esto resulta especialmente válido cuando existe mucho material por aprender, evitando que el estudiante se enfrente a una cantidad de material tan abundante - que resulte imposible asimilar.

Además de este uso, se puede encontrar que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación formativa puede manifestar otros beneficios a los estudiantes. Uno de éstos se refiere al reforzamiento de dominio para el estudiante que ha terminado - completamente la unidad de aprendizaje, los instrumentos de evaluación formativa deberán reforzar su aprendizaje y asegurarle - que la técnica que utiliza, así como su enfoque hacia el estudio, son adecuados.

Aquí se puede encontrar un aspecto interesante: si un estudiante logra dominar las primeras unidades, gracias a la retroalimentación proporcionada por la evaluación formativa, existe mayor posibilidad de que domine las próximas unidades.

Otro de los usos de la evaluación formativa que frecuentemente se menciona, es el relacionado con el diagnóstico de dificultades. Los estudiantes que no han logrado dominar una unidad

de aprendizaje, en particular, obtienen de los instrumentos de - evaluación formativa la retroalimentación acerca del punto preciso de su dificultad. Si al estudiante, después de aplicársele el examen formativo, se le muestran los reactivos que contestó co--- rrecta e incorrectamente, obtendrá información acerca de las - - ideas que necesita aprender y realizar. Así, el conocimiento de - sus dificultades le proporciona una forma útil de retroalimenta--- ción.

Es de sumo interés, el señalar que los exámenes de evaluación formativa NO se califican. Por tanto, éstos exámenes deben ser vistos como parte del proceso enseñanza-aprendizaje; como informadores del logro del dominio, y, de ninguna manera, como juicio de las habilidades o calificaciones finales de una unidad. - Su finalidad será "asegurar el dominio de cada unidad de aprendizaje". (11).

Ahora bien, mientras que el examen formativo localiza los problemas que se le presentan al estudiante, es posible relacionar aspectos diagnósticos del examen con formas alternativas, en las que puede resolver sus dificultades. Así, la evaluación formativa se encontrará acompañada por una variedad de materiales y procedimientos de instrucción, para que el estudiante los utilice, con el fin de remediar las lagunas existentes en su aprendizaje - de una tarea específica.

La evaluación formativa y su utilidad para los maestros.

Como se ha visto, los instrumentos de evaluación formativa motivan al alumno y vigilan su rendimiento en intervalos bastante breves. Los maestros deben utilizarlos como base para modificar la instrucción, al identificar puntos deficientes de la misma. La información que de ellos se obtenga, puede utilizarse para modificar el proceso enseñanza-aprendizaje, o bien, para revisar aquellas ideas en que los estudiantes tengan ciertas dificultades. - Se sugiere que al final de cada unidad de aprendizaje, el maestro analice los errores cometidos por los estudiantes en un tema en particular, en cada uno de los reactivos del examen formativo.

Los resultados de este análisis de reactivos, pueden utilizarse para identificar términos, reglas, conceptos, etc. que representan dificultad al estudiante, o en su defecto, señalen elementos del tema que no han sido dominados. Tales reactivos podrán revisarse y explicarse.

Bloom, Hastings y Madaus, proponen otro uso que el maestro puede dar a la información proporcionada por la evaluación formativa, y lo definen como "el control de calidad para futuros cursos similares en contenido, objetivos y unidades de aprendizaje". Esta idea, sugiere que se utilicen los resultados de los exámenes formativos previos, como normas para los nuevos grupos que formen

el mismo curso, lo cual trae cambios y enfoques distintos en los procedimientos de instrucción.

Asimismo, encontramos que habiendo una gran relación entre el rendimiento de los estudiantes en los primeros exámenes formativos que se les apliquen, y el rendimiento de un examen sumario; es posible predecir los resultados de los exámenes sumarios con algunos meses de anticipación.

Ahora bien, en este apartado y por tener una relación directa con el tema que se está abordando, se menciona a grandes rasgos, el trabajo realizado por Thomas Sheoman y John C. Winstead, titulado "La evaluación formativa de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje". (12).

Su estudio puede aplicarse al uso de la evaluación formativa por parte de los maestros y se refiere a la evaluación que los estudiantes hacen del curso como del propio maestro. El enfoque que los autores dan a este estudio es de carácter formativo, de ahí su importancia, como ellos mismos señalan en dicho artículo. "La evaluación de la instrucción por parte de los estudiantes ha sido un asunto muy discutido con resultados diversos y frecuentemente contradictorios". (13).

(13) Ibidem. p. 34.

¿Qué tan confiables son las estimaciones hechas por parte de los estudiantes? ¿Cuál puede ser el efecto de éstas valoraciones sobre el estudio de la conducta del maestro? "Los usos más comunes de las estimaciones de los estudiantes incluye el proporcionar retroalimentación al maestro al final del curso, la evaluación de enseñar con fines de promoción y aumento de salario y el proporcionar al cuerpo estudiantil información para la selección del curso (o más bien de profesores)". (14).

Sin embargo, no se ha presentado mucha atención al efecto de éstas estimaciones en la conducta del maestro, y como consecuencia, no puede mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos autores señalan que la mayoría de los procedimientos utilizados para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, por parte de los estudiantes, consiste en cuestionarios que se les proporcionan a ellos al finalizar el curso.

Se puede ver que los cuestionarios, por esta razón, contribuyen en muy poco al mejoramiento de la calidad del curso, ya que la información se obtiene demasiado tarde; además de que esta información es muy general, y no proporciona fines explícitos y razonables para lograr el cambio en la conducta del maestro.

Se encuentra que los autores del artículo citado, dan a su estudio en enfoque formativo, en oposición a estudios anteriores que presentan enfoques sumarios; es decir, los resultados que se obtenían indicaban el estado del curso o del maestro después de haber pasado a través del proceso enseñanza-aprendizaje, y no durante la realización del mismo. El artículo refiere un sistema favorito para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje -- universitario por parte del estudiante, que trata de resolver los problemas antes mencionados. Tal procedimiento incluye dos apartados:

- La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.
- El sentimiento del estudiante acerca de su propio aprovechamiento.

Este trabajo, demuestra la forma en que la evaluación formativa puede ayudar específicamente al maestro dentro de un curso. Tal forma de evaluar la instrucción, tiene la ventaja potencial de estar específicamente enfocado a analizar la conducta de maestros y alumnos, perspectiva que NO se logra a través de una evaluación sumaria. Esta especificidad puede facilitar cambios en los programas de instrucción, debido a lo inmediato y específico de la retroalimentación recibida por los estudiantes. Con una evaluación formativa de los estudiantes, la retroalimentación puede

dirigirse a técnicas y lecciones específicas que coadyuven al mejoramiento del curso, así como incluir la evaluación del estudiante de su rendimiento personal para cada tema.

Los instrumentos de evaluación formativa en el proceso -- enseñanza-aprendizaje.

Hasta este momento se ha visto la importancia que pueden asumir los datos de la evaluación, específicamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto para los estudiantes, como para los maestros; pero es evidente que se requiere de diseñar y elaborar los instrumentos apropiados para la recopilación de éstos datos. "La evaluación formativa debe tender al desarrollo de los instrumentos más útiles en el proceso de recopilación de datos". (15).

No se debe olvidar que el contexto en que se está delimitando a la evaluación formativa, es del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, los instrumentos que se utilicen para evaluarlo deberán elaborarse específicamente con el fin de obtener datos -- sobre el rendimiento y las habilidades de los alumnos. Esta será una información útil para el diagnóstico individual dentro de este proceso.

El fin que se busca, es que la mayoría de los estudiantes logren dominar las diversas unidades de aprendizaje del curso. -

(15) BLOOM. et. al. Op. Cit. p.p. 117-118.

La evaluación formativa se ocupará del progreso individual, y, - por ello, los instrumentos que utilice requerirán de examinar al alumno individualmente sobre ciertas unidades del programa; debe seleccionarse entonces una unidad de aprendizaje en particular.

La unidad de aprendizaje podrá ser el contenido de un capítulo en libro de texto, o el material cubierto en una o dos semanas del - transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje. La delimitación de la unidad, podrá ser arbitraria, ó "idealmente"; deberá estar determinada por los cortes naturales del tema, o por el contenido - que hace un todo significativo.

Para fines de la evaluación formativa, es necesario analizar los componentes de una unidad, es decir, los temas de que -- está compuesta; así como las conductas que se espera logre el estudiante, o los objetivos que deberán alcanzarse en relación al - contenido. Así pues, se elabora la llamada "tabla de especificaciones", que, según Tyler en su enfoque hacia desarrollo del currículo, "es un método básico para la elaboración de modelos de - evaluación e instrucción útiles". (16).

La tabla de especificaciones presenta los objetivos del -- curso, en una matriz de dos dimensiones. Los objetivos de unidad

(16) TYLER R.W. Principios básicos de la instrucción y del -- currículum. p. 13.

son desglosados en: a) componentes de contenido, y b) componentes de conducta (objetivos deseados). Se delinea, entonces, la tabla como matriz de dos ejes: las conductas en una de las dimensiones y las diferentes áreas de contenido en la otra. La interacción de cada contenido con cada conducta, produce medios de contenido-conducta.

Volviendo ahora a la tabla de especificaciones de una unidad de aprendizaje en particular y con fines de evaluación formativa, únicamente Bloom, Hastings y Madaus, consideran útil el clasificar los elementos del contenido de la unidad de aprendizaje que van a ser evaluados formativamente, de acuerdo a ciertas categorías mencionadas dentro del dominio cognoscitivo en la Taxonomía de los Objetivos de la Educación de B. Bloom.

Las categorías que se presentan son las siguientes:

- Conocimiento de términos.
- Conocimiento de hechos.
- Conocimiento de reglas y principios.
- Habilidad para usar procesos y procedimientos.
- Habilidad para hacer transferencias.
- Habilidad para hacer aplicaciones.

Retomando la sugerencia de los autores es útil:

"Organizar las especificaciones para cada unidad de aprendizaje y para la evaluación formativa, en forma tabular. En uno de los ejes se colocan las principales catego

rías de conducta y bajo cada una de ellas se colocan en -- forma de lista los elementos apropiados del tema. Enton-- ces, usando líneas de conexión se muestran las interaccio-- nes entre los distintos elementos. Es decir, si un elemen-- to en un nivel de conducta es necesario para otro elemento en un nivel más complejo, ésto se mostrará por medio de - una línea que una a los dos elementos. Asimismo... en la tabla se indican los números de los reactivos para el exa-- men formativo que pueden resultar relevantes para cada ni-- vel de los contenidos". (17).

¿Cuál es en realidad la importancia en la tabla de especi-- ficaciones de cada unidad de aprendizaje en la elaboración de ins-- trumentos de evaluación formativa? Es mucha y muy relevante; pues las tablas de especificaciones:

- Permiten ver en forma concreta los elementos que forman una unidad de aprendizaje.

- Permiten conocer las relaciones de estos elementos en - el desarrollo de la unidad.

- Organizan los elementos bajo los criterios de las con-- ductas deseadas.

- Permiten deducir la forma óptima de aplicación de los - materiales de instrucción para obtener los resultados deseados.

Principalmente, en lo que concierne a éste tema, se consi-- dera a la tabla de especificaciones sumamente útil en la elabora-- ción de instrumentos de evaluación formativa, ya que permite de--

terminar lo que debe incluirse en el examen formativo y presentar las relaciones hipotéticas entre los reactivos del examen.

Quando se elaboran los reactivos del examen, debe delimitarse la importancia de los elementos y decidirse el número de reactivos que habrán de medir cada uno de los contenidos, en cada una de las conductas específicas.

Ahora bien, de acuerdo a los contenidos y a las conductas que se examinen, se seleccionarán los instrumentos más adecuados.

"Los exámenes mostrarán a los alumnos que alcanzaron las metas deseadas y a los que no consiguieron tal cosa en relación a los objetivos de instrucción seleccionados y con respecto a las habilidades establecidas para cada uno de ellos. La única distinción que se busca es la que se da entre los alumnos que obtuvieron la habilidad deseada y los que no lograron tal cosa". (18).

A partir de lo anteriormente enunciado, se puede concluir que la evaluación formativa implica CAMBIO y debe ser vista como un proceso CONTINUO; pero debe circunscribirse a los recursos materiales y de tiempo que se dispongan y a los INTERESES U OBJETIVOS QUE SE DESEEN ALCANZAR.

1.2.3 Evaluación sumaria o acumulativa.

La evaluación sumaria sirve para dar juicios sobre lo que han aprendido los alumnos durante un período escolar determinado,

sobre las limitaciones y aciertos que ha tenido el grupo, etc. - También recibe el nombre de evaluación de producto. (19).

"Tiene como finalidad integrar las evaluaciones de los comportamientos adquiridos durante el proceso enseñanza-aprendizaje". (20).

Por otro lado, Bloom, Hastings y Madaus (21), plantean una serie de funciones que debe cumplir la evaluación sumaria, entre ellas se encuentran:

- La asignación de notas - Es decir, se determina si un alumno puede o no pasar al grado siguiente:

- Atestiguar destrezas y habilidades - En este punto cabe contestarse: ¿Qué tanto aprendieron los alumnos durante el curso escolar?

- Predecir el éxito en cursos subsiguientes - Es decir, que el juicio del maestro para el alumno (en base a las calificaciones que obtenga éste), puede servir como evaluación diagnóstica para el siguiente año lectivo.

Con este tipo de evaluación, se verifica si se lograron los objetivos de aprendizaje; además de precisar otra situación -

(19) CHADWICK, Clifton. Tecnología educacional para el docente. p. 126.

(20) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Acuerdo # 17 de evaluación. p. 9.

(21) BLOOM, Benjamín. et. al. p. 15.

muy importante, como lo es, si el docente planeó y condujo adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje del grupo.

Los exámenes diagnósticos y sumarios, deben estar constituidos por el muestreo de los aspectos más importantes del curso y los tipos de reactivo que se seleccionen; la elaboración de los mismos debe ir de acuerdo a los contenidos, objetivos y nivel de complejidad que se examinen.

Con esto, se afirma que la evaluación se debe planear y elaborar antes del curso tomando en consideración los contenidos; pero, sobre todo, lo que se pretende que el alumno aprenda (objetivos).

1.3 La observación como fuente de evaluación.

Una de las funciones más importantes que debe cumplir el maestro en el grupo, es la observación de los alumnos; debido a que, en base a ella, obtendrá información acerca de gran cantidad de conductas que no se pueden medir con las pruebas objetivas. Por ejemplo, la habilidad para elaborar trabajos manuales, la capacidad de socialización de los alumnos, la actitud de cada niño hacia el trabajo escolar, etc. Asimismo, hay que tomar en cuenta que la observación "es el medio más frecuente de apreciación práctica de la personalidad; su objeto es dar una descripción precisa del alumno". (22).

El conjunto de observaciones realizadas por el maestro en el salón de clases, le ayudarán a tener un marco de referencia -- adecuado para realizar una evaluación más justa del avance presentado por cada uno de sus alumnos.

Por otro lado, es importante para los profesores de grupo conocer la técnica de la observación participante, debido a que, no solamente deben concretarse a observar las conductas que presentan los alumnos, sino que también deben comprometerse directamente en su transformación: dialogando con ellos, proponiendo alternativas de solución a los problemas que se susciten en el proceso enseñanza-aprendizaje, evaluando conjuntamente el curso, etc. En resumen, tratando de que el proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación que de él surjan sean dialécticos, es decir "que con un razonamiento dialéctico siga la reflexión-acción, enriqueciéndose al continuar el ciclo y relacionar conceptos y hechos". (23).

Por último, cabe señalar que la evaluación:

"Para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje una realidad satisfactoria y eficaz, ha de ser permanente. La evaluación es así, un proceso continuo y sistemático que consiste, esencialmente, en determinar en qué forma se están logrando los objetivos de aprendizaje". (24).

(23) MORAN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. p. 19.

(24) AGUIRRE LORA, María Esther. Op. Cit. p. 90.

Es importante tener en cuenta que NUNCA se puede evaluar a una persona en un nivel más alto de lo que se vió en el curso, debido a que no se le puede pedir que diga o haga algo que el docente no enseña o hace a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, tampoco se puede olvidar que NO todos los resultados obtenidos durante el proceso enseñanza-aprendizaje pueden ser evaluados a través de pruebas objetivas, y que también de acuerdo a la naturaleza de los objetivos de aprendizaje, se tienen que seleccionar y prever los recursos de evaluación para que exista coherencia, y que además de los exámenes y de las pruebas objetivas, también puede recurrirse a procedimientos tales como la observación, entrevistas, encuestas, escalas estimativas, etc.

De esta manera, los objetivos no sólo enuncian los cambios de conducta que se persigue logren los participantes en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también proporcionan los lineamientos para la producción, elaboración y uso de los procedimientos de evaluación.

CAPITULO 2.

EVALUACION Y MEDICION.

2.1 Diferencias entre evaluar y medir.

Conforme a lo anteriormente expuesto, se puede concluir - que la evaluación es un conjunto de acciones que carecen de un - fin determinado por y en sí mismo, y que únicamente adquieren valor y vida pedagógica; contempladas estas acciones en función del servicio que prestan para la toma de decisiones que tienden a optimizar en la medida de lo posible el proceso enseñanza - aprendizaje.

En ocasiones, el profesor responsable de grupo, suele proveer a la evaluación de un objetivo bien definido y exclusivo, - que es el de "comprobar" el aprendizaje, con el fin de otorgar calificaciones, que no son otra cosa que la descripción cuantitativa del "volumen" de lo aprendido. Por ésta razón, el hecho de - multiplicar las pruebas, exámenes, trabajos, cuestionarios, etc., durante el curso, no conlleva más que al efecto de aumentar el número de las correspondientes calificaciones para cuantificarlas y establecer los promedios, los cuales son los que menos informan - sobre el aprendizaje que el simple resultado de las calificacio--nes parciales.

Para la gran mayoría de los docentes, evaluar es el resultado de hacer pruebas o aplicar exámenes, revisarlos y adjudicarles "calificaciones"; cuando, en todo caso, lo que se está haciendo es MEDIR el aprovechamiento escolar.

La calificación así obtenida, aunque se determine con justicia, sólo indica CUANTO sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de QUE sabe, QUE no sabe, COMO lo sabe, y lo que es más importante, GRACIAS A QUE SABE LO QUE SABE. Ante todo esto, la calificación resulta poco útil para encauzar el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este problema educativo se resuelve, si en vez de mecanizar la operación de evaluación hasta la adjudicación de calificaciones, nos quedamos con el paso anterior (que es la revisión de los resultados arrojados por los exámenes), y analizamos conjuntamente con los alumnos dichos resultados. Hasta entonces se puede enjuiciar y valorar distintos aspectos y momentos del proceso enseñanza-aprendizaje; en esto, es necesario incluir su propia actuación como educadores; para así, verdaderamente obtener la calidad de indicadores, reguladores y promotores del aprendizaje de los alumnos; señalando los errores y los fracasos, así como los aciertos y éxitos. Deben ser (además de medidos), identificados, ubicados, explicados y enjuiciados. Esta operación, como se ha

mencionado con anterioridad, corresponde a la acción de evaluar.

A continuación se define a la medición educativa.

Medición educativa.

En principio, se puede definir a la medición educativa -- como la que se limita a:

"Las descripciones cuantitativas del comportamiento -- del alumno. No incluye descripciones cualitativas, ni implica juicios relativos a la valía o valor del comporta--- miento medido". (1).

Es decir, el término medición educativa sólo se queda en -- el aspecto descriptivo del avance de los alumnos. En cambio, la evaluación educativa, aparte de incluir a la medición, la rebasa, al elaborar el maestro juicios de valor sobre las condiciones en que se dió el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se dice que la evaluación educativa incluye dentro de su campo de acción a la medición educativa.

Por otro lado, Margarita César, divide a la medición educativa en dos campos:

a) Medición directa.- Es aquella que se basa en fenóme-- nos concretos. Por ejemplo: la estatura, el peso, la capacidad -- visual y auditiva, entre otras.

(1) GRONLUND, Norman. Medición y evaluación en la enseñanza.
p. 9.

b) Medición indirecta.- Es la que se efectúa como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, presentando a los educandos problemas o reactivos que sirvan para comprobar si han aprendido o no los conocimientos enseñados en la escuela.

Cabe señalar que la medición educativa directa es más precisa por manejar unidades exactas; en cambio, la medición educativa indirecta es más inexacta porque todos los alumnos, como individuos, varían entre sí.

Es decir, que los instrumentos de aprendizaje como las -- pruebas objetivas, las escalas estimativas, los registros anecdóticos, etc., se pueden definir como instrumentos de medición indirecta.

Por otra parte, muchos maestros de primaria confunden a la medición con la evaluación, por lo que con una sola prueba aplicada al final del curso, piensan que han evaluado bien la unidad correspondiente. Por lo tanto, es necesario que cada profesor conozca los pros y contras de la medición y la evaluación, y las -- aplique según las necesidades del curso.

2.2 Validez y confiabilidad en los procesos de evaluación del aprendizaje.

Para medir y/o evaluar lo más correctamente posible el -- aprendizaje de los alumnos, es necesario que los instrumentos --

construidos para tal efecto, sean lo suficientemente válidos y -
confiables para lo que han sido elaborados. A continuación se define
a la validez y confiabilidad, por separado:

La validez en los procedimientos de evaluación.

Todo instrumento de evaluación del aprendizaje, ya sea una
prueba objetiva, una escala estimativa, un cuestionario, etc., -
debe ser válido para los fines para los que fué constituido.

Se puede definir a la validez como "el grado en que un ing
trumento de valoración sirve realmente para los propósitos que -
obedecen para su empleo". (2). Por lo tanto, un instrumento de
evaluación es válido si mide lo que realmente quiere medir. Por
ejemplo: si un profesor evalúa alguna unidad de aprendizaje en el
área de Español y va a construir una prueba objetiva para tal --
efecto, debe percatarse de que todas sus preguntas se refieran a
contenidos vistos durante esa unidad; si cumple este requisito, -
su instrumento es válido.

Asimismo, Fred Kerlinger señala, que es el maestro, según
sus propósitos, quien va a determinar la validez del instrumento
de medición educativa que utilice:

(2) AHMANN, Stanley. et. al. Op. Cit. p. 64

"una prueba o una escala, pueden ser válidos conforme a los propósitos científicos y técnicos de quien los utiliza". (3).

Se puede agregar que la validez es una cuestión de grado, porque, por un lado, ningún instrumento de medición se puede catalogar como universalmente válido, o en el caso extremo, ningún instrumento se puede tomar como válido en forma nula.

A su vez, Hurtado de Mendoza agrega que debe definirse operativamente el dominio o rasgo que se quiera medir; es decir, se deben marcar las tareas o ejecuciones que se van a pedir a los alumnos para considerarlo válido.

En base a esta definición, el maestro, posteriormente, tiene que elaborar una tabla de especificación, la cual sirve para dar a su instrumento validez de contenido.

Asimismo, para obtener una mayor validez en los resultados de una prueba, es necesario no contaminar la evaluación cuantitativa, tomando en cuenta aspectos que no llevan relación con lo que se está examinando; como: la ortografía, las faltas de asistencia, la indisciplina, etc. Lamentablemente, muchos profesores no toman en cuenta esta recomendación, y otorgan año con año, calificaciones poco válidas y representativas del desempeño académico de los alumnos.

(3) KERLINGER, Fred. Investigación del comportamiento, técnicas y metodología. p. 321.

Por otro lado, Norman Gronlund, en su Libre Medición y Evaluación en la Enseñanza, señala algunos factores que pueden reducir la validez de un examen:

- Instrucciones vagas: Es decir, si las instrucciones de una prueba no son lo suficientemente claras, éste instrumento no sirve para demostrar qué alumnos dominan, o no, los conocimientos que se preguntan.

- Vocabulario de lectura y estructura de la oración demasiado difícil: En este aspecto, si las instrucciones del instrumento no están escritas al nivel de comprensión de los alumnos, los resultados obtenidos no son válidos.

- Elementos mal contruidos de la prueba: Si los reactivos para el examen proporcionan pistas a los alumnos, se perderá la validez de los resultados.

- Prueba demasiado breve: Si la muestra de conocimientos examinados en una unidad de aprendizaje, un semestre, etc., es muy limitada, los resultados que produzca el examen no serán válidos, este defecto se les atribuye a las pruebas de ensayo.

- Ordenamiento impropio de elementos: Las preguntas de un examen deben ir ordenadas por grado de dificultad, (de las más fáciles a las más difíciles, o viceversa). Si esta condición no se cumple, los alumnos se distraen con los reactivos más difíciles y los resultados en la prueba son poco válidos.

- Patrón identificable de respuestas: Sí en una prueba, los elementos de identificación (sobre todo en las pruebas de opción múltiple y ordenamiento) no son colocadas las respuestas al azar, los alumnos pueden adivinar las respuestas y obtener resultados más elevados en el examen; por lo consiguiente, son menos válidos.

La confiabilidad de los instrumentos de medición.

Se dice que un instrumento de medición educativa es confiable cuando produce resultados consistentes, es decir, que si se realizan dos exámenes similares a un mismo sujeto y sus resultados se correlacionan altamente, ese instrumento es confiable; aunque ningún profesor debe esperar una correlación perfecta, porque:

"En el campo de las ciencias de la conducta, es imposible obtener dos mediciones exactamente iguales, de un mismo instrumento". (4).

Para que una medición educativa pueda considerarse confiable, debe llenar una serie de características, las cuales se mencionan a continuación:

Para que una medición educativa sea confiable, es necesario que los resultados de dos aplicaciones de una prueba sean estables, utilizando para ello el método de la preprueba-posprueba

(también llamado test-retest o pretest-postest), consistente en - aplicar a un grupo de sujetos el mismo examen en dos ocasiones diferentes; posteriormente, se busca la correlación entre los puntajes obtenidos en ambas mediciones, aplicando la fórmula de correlación momento-producto de Pearson. Dicha fórmula es la siguiente:

$$r = \frac{xy - xy/n}{(x^2 - (x)^2/n) (y^2 - (y)^2/n)}$$

Donde :

r = Coeficiente de correlación.

x = Primera variable.

y = Segunda variable.

n = Número de casos. (5).

Al encontrar la correlación entre ambas medidas, se obtiene el coeficiente de confiabilidad de esa prueba.

"La correlación entre dos conjuntos de puntos de puntajes, llamada coeficiente de confiabilidad, proporcionan un índice de la consistencia relativa del grupo en conjunto". (6).

Es necesario que la confiabilidad de cualquier instrumento

(5) MAGNUSSON, David. Teoría de los tests. p. 58.

(6) CORTADA DE KOHAN, Nuria. Construcción de tests objetivos de rendimiento. p. 37.

de medición oscile entre los 0.80 y 0.90. Por la calidad de su elaboración, son más altos los coeficientes de confiabilidad de las pruebas tipificadas (elaboradas por especialistas), variando éstos entre 0.90 y 1.00. (7).

Para que una prueba sea considerada como confiable, debe aplicarse a un grupo homogéneo de alumnos en cuanto al grado de escolaridad, edad mental e intelectual, etc. De esta forma, las variaciones en los resultados obtenidos en una posprueba serían menores que en un grupo heterogéneo de alumnos.

Por otro lado, para incrementar la confiabilidad de una prueba, se sugiere aumentar el número de reactivos de ésta, debido a que una prueba más larga reduce el riesgo de que influya el factor de adivinación, y a su vez, con un examen más largo, se mide una muestra más representativa de los contenidos de un curso.

Otra de las características que más influyen en la confiabilidad de un examen, es el grado de dificultad de éste; si una prueba es muy fácil, los resultados de los alumnos se agrupan en la parte más alta de la distribución de calificaciones; en cambio, si es demasiado difícil el examen, los resultados se agrupan en la parte más baja. Lo ideal es que todos los reactivos tengan una buena capacidad de discriminación; es decir, que sean lo sufi

(7) GARRETT, H. E. Estadística en psicología y educación. p. 389.

cientemente difíciles para discriminar a quienes los saben y los que no lo saben.

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta la influencia que tiene el profesor en el momento de calificar los instrumentos de medición del aprovechamiento escolar.

F. Hotyat señala, entre otros factores, los efectos de cansancio en un corrector aplicado en un mismo trabajo, ya sea de varios examinadores que valoran los mismos trabajos, o de un sólo - corrector que toma las mismas hojas después de un cierto lapso.

Estas variaciones se acentúan más en las pruebas de ensayo, donde el profesor tiene que hacer un trabajo mucho más elaborado de corrección, y por ello, tiende a reducirse la confiabilidad de las calificaciones otorgadas a esos exámenes.

Por su parte, las pruebas objetivas semiestructuradas y estructuradas, tratan de evitar la influencia de los calificadores en los resultados otorgados a los alumnos.

Por otro lado, los sujetos a quienes se les aplica una prueba, son factores importantes en la reducción de la confiabilidad de esta prueba.

Núria Cortada, menciona algunos factores en que pueden in-
fluir los alumnos para variar los puntajes de un examen:

"Salud, fatiga, motivación, tensión emocional, condiciones externas de luz, humedad, ventilación, calor, distracción por probelams del momento, etc". (8).

Es muy importante para todos los maestros de grupo de los niveles educativos, incluyendo el primario, tomar en cuenta que los alumnos pueden llegar a tener probelams temporales que influyan negativamente en su rendimiento educativo, y con ello disminuya la confiabilidad de los resultados de cada alumno; por lo tanto, es muy importante que cada maestro dé más valor a los trabajos de clase, las tareas, etc., que a los resultados, en ocasiones fortuitos, otorgados en una sola prueba, para dar una evaluación más justa a sus alumnos.

CAPITULO 3.

LAS PRUEBAS OBJETIVAS.

Es un hecho conocido, que el profesor de grupo necesita ve rificar el aprendizaje de sus alumnos; por ello, utiliza primor-- dialmente, instrumentos que le permitan conocer el aprovechamien-- to del grupo. En este rubro, Cardounel define a las pruebas como:

"La apreciación y medición pedagógica que practica el maestro para conocer lo que han aprendido sus alumnos, como consecuencia de las actividades docentes". (1).

Es decir, las pruebas le permiten conocer a cada maestro -- ¿Cuánto aprendieron sus alumnos? ¿Qué deficiencias presentan éstos? ¿Qué estrategias de aprendizaje será necesario aplicar en el gru-- po?, etc.

Lillian Howitt señala que los exámenes pueden aplicarse -- "diariamente, semanalmente o al final del curso". (2). Por tan-- to, los exámenes son instrumentos que se utilizan, tanto para la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, dependiendo de los -- objetivos que fije el maestro y de lo que pretende medir en sus -- alumnos (conocimientos, capacidad de ejecución de tareas, habili-- dades, aptitudes, etc.).

(1) CARDOUNEL, Clara. Medición y evaluación del trabajo esco-- lar. p. 85.

(2) HOWITT, Lillian. Pruebas prácticas en el aula. p. 91.

Asimismo, para obtener un mejor aprovechamiento de las -- pruebas, es necesario diferenciar las pruebas individuales o de -- diagnóstico, de las pruebas colectivas o de aprovechamiento escolar.

Una prueba individual es aquella que "se administra a los alumnos uno por uno y en una situación en que el administrador y quien presenta la prueba se encuentran cara a cara". (3). Este tipo de prueba se aplica cuando, aparte de medir los conocimientos del alumno, se pretende analizar sus actitudes, su estado de ánimo, la justificación que hace cada individuo de sus respuestas, su proceso de pensamiento, etc.

Es decir, que un buen aplicador puede obtener una gran cantidad de datos que no podría llegar a obtener en un examen colectivo; sin embargo, se necesita mucho tiempo para su aplicación, - lo cual la hace prácticamente inoperante en el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde los grupos oscilan entre 30 y 40 alumnos; - característicos de gran parte de las escuelas primarias mexicanas.

Por otra parte, las pruebas colectivas, son aquellas que - aplica el profesor simultáneamente a todos sus alumnos.

Principalmente, con las pruebas colectivas se pretende ahorrar tiempo de aplicación; se busca, como señala De Landsheere -

(3) GRONLUND, Norman. Medición y evaluación en la enseñanza.
p. 356.

"obtener en un mismo momento, y en las mismas condiciones externas, una medición para diferentes sujetos". (4); es decir, que se busca tomar las mismas normas de medida (tiempo, conocimientos, etc.), para ubicarlos después en un patrón de medida o calificación.

Definición de prueba objetiva.

Las pruebas objetivas se han estudiado sistemáticamente desde mediados de este siglo, y han adquirido una enorme preponderancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

Benito Severiano define a las pruebas objetivas como:

"Instrumentos de evaluación, constituidos por una serie de preguntas o items claros y breves que exigen respuestas también breves, claras y precisas, a fin de evaluar el rendimiento o aprovechamiento instructivo de los alumnos en su forma más objetiva y ecuaníme posible, mediante la corrección y calificación de las respuestas obtenidas con la independencia que las califiquen". (5).

La utilidad práctica de los procedimientos de evaluación está dada por el factor ahorro de tiempo; ya que conviene tener una medida confiable en cuanto a la duración de la prueba y a las características que faciliten su administración, es decir, una prueba debe contar con instrucciones claras y precisas, además de

(5) BENITO SEVERIANO, Lorenzo. Evaluación del rendimiento escolar. p.p. 34-35.

distribuir las preguntas de mayor dificultad a lo largo de la -- prueba para su resolución.

Por otro lado, Stanley Ahmann señala que éstos instrumen-- tos de medición del aprendizaje son parcialmente objetivos porque "en su construcción interviene el juicio del maestro" (6). A su vez, el mismo maestro es quien determina cuáles preguntas colocar en éste tipo de prueba, así como la escala que utilizará para ca-- lificarlas.

Por tanto, se puede decir que las pruebas objetivas son: -- los instrumentos para ver en qué medida se ha dado el aprendizaje en los integrantes del grupo. Asimismo, proporcionan datos para emitir juicios acerca de lo que ha aprendido el alumno; no obstan-- te, estos datos no son suficientes para poder evaluar la totali-- dad del desempeño académico de los alumnos, en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen distintos tipos de pruebas y de reactivos, que al ser utilizados adecuadamente, darán una información confiable y -- válida acerca de lo aprendido por el alumno, principalmente en el área cognoscitiva.

Las pruebas se clasifican en:

a) Según su forma de expresión.

(6) AHMANN, Stanley. Los tests psicológicos y su empleo en la escuela. p. 19.

- Verbales (palabra oral y/o escrita).
- No verbales (expresión gráfica, plástica, ejecución).
- b) Según su tipo de elaboración.
 - Estandarizadas o tipificadas: preparadas por especialistas (tests de inteligencia, personalidad, aptitudes, etc.).
 - Informales o de aula: son las que prepara el maestro.
- c) Según el tipo de respuesta.
 - No estructuradas de ensayo.
 - Semiestructuradas o semiobjetivas: respuesta breve o -
canevá.
 - Estructuradas: falso - verdadero, opción múltiple y co-
rrespondencia.

A continuación se explica en forma breve cada una de ellas:

3.1 Las pruebas objetivas por su forma de expresión.

Las pruebas o exámenes, por su forma de expresión, suelen dividirse en dos grandes grupos: verbales y no verbales.

Las pruebas verbales son aquellas en donde se utiliza el lenguaje oral y/o escrito, tanto en las preguntas que elabora el maestro, como en las respuestas que se esperan del alumno:

"Un test verbal demanda el uso del lenguaje en algún punto de su transcurso, ya sea al presentar el tema del test, en las directivas impartidas por los alumnos o las respuestas que éstos formulen". (7).

Es importante señalar que las pruebas verbales se utilizan preferentemente en los niveles primario, medio, medio superior y superior, donde el alumno puede utilizar adecuadamente su capacidad de expresarse por medio del lenguaje.

Gilbert de Landsheere (8) divide a las pruebas verbales en dos grupos:

Oral: Es el más antiguo de los instrumentos de evaluación educativa. Consiste en la memorización de contenidos por parte de los alumnos, los cuales posteriormente son expuestos ante el maestro.

Las pruebas orales han caído en desuso, debido, por una parte, a lo numeroso de los grupos escolares, y por otra, a que la información memorizada tiende a olvidarse rápidamente.

De lápiz y papel: Es aquella donde el alumno tiene que utilizar el lenguaje escrito para expresar sus respuestas. También se aplican en los niveles primario, medio, medio superior y superior, dentro de ellos se encuentran los exámenes estandarizados (los cuales son elaborados por especialistas), y los exámenes de aprovechamiento (elaborados por el maestro de grupo).

Por otro lado, las pruebas no verbales también son conocidas como pruebas de ejecución, debido a que "no requieren en sen-

(8) DE LANDSHEERE, Gilbert. Op. Cit. p. 41.

tido estricto del empleo del lenguaje por parte del examinador ni del examinado". (9).

Las pruebas no verbales, se pueden aplicar en el nivel pre escolar y a principios del primer grado de primaria, cuando el - alumno no tiene la maduración necesaria para hacer un buen examen verbal. También se pueden aplicar estas pruebas con niños que - presentan alteraciones de aprendizaje (niños con probelams orgánicos o psicológicos), los cuales son atendidos en instituciones de educación especial.

Por otra parte, las pruebas no verbales más aplicadas en - la escuela son las de aptitudes; las cuales conllevan la ejecu--- ción de una tarea, entre ellas se encuentran las siguientes:

- Pruebas de aptitud artística: En ellas se mide la apreciación de diversas obras de arte, las cuales deben ser clasificadas por el alumno, y posteriormente, deben efectuar la reproduc--- ción de ellas mediante dibujos, maquetas, etc.

- Pruebas de aptitud musical: Consiste en una serie de - pruebas de discriminación de sonidos; destreza en la ejecución de instrumentos musicales, etc.

- Pruebas de creatividad: En estas pruebas, se les dan -

(9) AHMANN, Stanley. Los tests psicológicos y su empleo en la escuela. p. 20.

objetos a los alumnos para observar que hacen con ellos (ganchos, una hoja con círculos dibujados, etc.), se mide la creatividad del alumno, respecto a la cantidad y calidad de lo realizado por él.

3.2 Pruebas objetivas según el tipo de elaboración.

Respecto al tiempo y la minuciosidad con que son elaboradas, las pruebas se dividen en dos grupos: las pruebas tipificadas o estandarizadas, y las pruebas informales o de aula.

Pruebas tipificadas.

Las pruebas tipificadas, también reciben el nombre de pruebas tipo o estandarizadas; se caracterizan por la minuciosidad con que son elaboradas.

"La característica esencial, común a todos los tests tipo, es que los materiales del test, los procedimientos de aplicación y las modalidades de corrección, han sido elaborados cuidadosamente, que el test puede aplicarse y puntuarse de modo uniforme y en ocasiones y lugares distintos". (10).

Las pruebas tipificadas son elaboradas por especialistas (psicólogos, pedagogos, etc.); los cuales se encargan de elaborar un cuidadoso procedimiento de muestreo, eligiendo escuelas pertenecientes a clases sociales diferentes. Después de ser aplicadas, estas pruebas son sometidas a un cuidadoso análisis estadístico,

(10) SACHS ADAMS, Georgia. Medición y evaluación. p. 198.

el cual garantiza su validez y confiabilidad, y la certeza, casi absoluta, de que si se aplican a individuos de grupos y edades -- similares, los resultados son representativos del nivel de capacidad de cada alumno.

La estandarización de estas pruebas, da origen a una serie de normas o baremos que sirven para ubicar a los alumnos en el -- nivel al que pertenecen. G. Collin señala algunos de ellos:

- Graduación por niveles de edad, edad mental o cociente intelectual: Esta característica se determina en forma empírica:

"Una serie de pruebas puede ser considerada como característica de un nivel de edad cuando ha sido lograda -- por el 75% de los niños de esa edad". (11).

- Graduación por ordenación de sujetos: Esta graduación -- se realiza por medio del método de los centiles; el cual resulta al ubicar a los alumnos en una puntuación que ocupan en relación a una prueba medida (100 centiles, 25 cuartiles, 10 deciles, etc.); en su conjunto reciben el nombre de cuantiles.

Por otra parte, la distribución de las calificaciones obtenidas en las pruebas tipificadas, tienden a agruparse en forma de campana; es decir, la mayoría de los puntajes se agrupan en el -- centro, disminuyendo hacia los extremos.

(11) COLLIN, G. Selección de tests al servicio de la psicología infantil. p.p. 1-5.

Sin embargo, pese a la gran calidad de su elaboración, se arguye que las pruebas tipificadas, en muchas ocasiones, no se adaptan a las condiciones reales del alumno.

Pruebas informales o de aula.

Las pruebas informales, son aquellas que elabora el profesor para aplicarlas en su grupo, tomando en cuenta las características de los alumnos. Tienen como finalidad "medir el aprovechamiento de los alumnos al haber terminado un cierto período escolar". (12).

Para elaborar una prueba de aula, no es necesario tener una preparación depurada, como los especialistas que elaboran las pruebas tipificadas; sin embargo, el profesor debe conocer bien los fundamentos de elaboración de exámenes, para no caer en los defectos que a continuación señala Adkins Wood:

"Consideración inadecuada por parte del maestro, acerca de los fines de la enseñanza, defectos técnicos en su construcción, la incapacidad del maestro para apreciar los factores que reducen la confiabilidad de las calificaciones y la torpeza para aplicar procedimientos estadísticos". (13).

Asimismo, R. C. Phillips, hace algunas recomendaciones --

(12) GARCIA DE AGUILAR, Luisa Eugenia. Evaluación y recuperación en el aula para profesores de primaria y secundaria. p. 37.

(13) ADKINS WOOD, Dorothy. Elaboración de tests. p. 15.

para elaborar pruebas (14).

- Determinar claramente el propósito de la prueba; es decir, aquí el maestro se pregunta: ¿Cuáles son los objetivos de la prueba? ¿Cuál es su función?, etc.

- Organice en un plan cuidadoso las preguntas de la prueba. Este plan debe ser escrito señalando los puntos a tratar en ésta.

- Identifique las preguntas por temas: En este momento, se elaboran las preguntas por temas, sin mezclar la información entre cada uno de ellos.

- Determine la eficacia de la enseñanza; Se debe elaborar un análisis individual y grupal de los resultados plasmados en esa prueba.

- Establezca el rendimiento: En base al análisis realizado en el punto anterior, obtenga conclusiones sobre el avance de los alumnos.

Siguiendo esos puntos, el maestro tendrá un marco de referencia para elaborar mejores pruebas futuras.

3.3 Exámenes según el tipo de respuesta.

Un examen puede exigir a los alumnos responder brevemente a una pregunta, o bien, desarrollar un tema lo más extensa y ex-

plícitamente posible. Para ello, es necesario elaborar una clasificación de las pruebas según el tipo de respuesta requerida. -- Pinto de Spencer, divide a las pruebas según su respuesta en: no estructuradas o de ensayo; semiestructuradas o estructuradas; las cuales se enuncian a continuación:

Prueba no estructurada o de ensayo.

La prueba de ensayo es aquella en donde el alumno puede organizar y estructurar sus respuestas libremente, y su extensión -- puede variar entre unos párrafos o varias cuartillas.

Según Lindeman, las pruebas de ensayo sirven para medir la "interpretación, aplicación, análisis y creación" (15), de los conocimientos que tenga el alumno con referencia a un tema determinado.

La prueba de ensayo es el tipo de examen preferido por muchos maestros, debido a que solamente hay que preparar la pregunta para que los alumnos otorguen la respuesta. Esto puede causar que, en muchas ocasiones, las pruebas de ensayo sean improvisadas, al no delimitarse claramente las preguntas incluidas en ellos.

Asimismo, una de las ventajas más importantes de las pruebas de ensayo o no estructuradas, es la posibilidad de que el -- alumno extroyecte su conocimiento en forma crítica, sobre todo en

(15) LINDEMAN, Richard. Op. Cit. p. 86.

Pruebas semiestructuradas.

Las pruebas semiestructuradas, también reciben el nombre de pruebas de suministro, porque el alumno tiene que completar -- brevemente una proposición (enunciado lógico) verdadera. Por la ubicación de la respuesta, las pruebas semiestructuradas se dividen en dos tipos: de canevá y de respuesta breve.

Los reactivos de canevá se caracterizan porque "las frases y oraciones se organizan dispuestas en un todo unitario, con espacios intermedios para anotar en ellos, las palabras clave". (17).

El principal uso de este tipo de reactivo, es la evocación de conocimientos muy elementales, tales como el recuerdo de fechas y datos, el uso de operaciones sencillas, etc. Por ello, se recomienda utilizarlo en contadas ocasiones.

Para elaborar reactivos de canevá, se deben seguir las siguientes instrucciones: (18).

- Determinar los conocimientos que se quieren medir.- Es decir, se debe limitar el contenido a evaluar.
- Redactar un conjunto de enunciados sobre la misma idea.
- Fijarse en las ideas claves, las cuales darán la pauta para realizar el canevá.

(17) UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. Guía técnica para la elaboración y comprobación de las pruebas objetivas. p. 37.

(18) BOLAÑOS MARTINEZ, Víctor Hugo. Doctrina, metodología y evaluación pedagógicas. p. 231.

Suprimir las palabras que forman el caneavá.- Es decir, dejar los huecos para que los alumnos lo llenen.

Asimismo, Phillips (19), recomienda evitar la mutilación - excesiva de la oración o el párrafo, para no dar a los alumnos in dicios de las respuestas.

A continuación se presenta un ejemplo de reactivo de caneavá:

INSTRUCCIONES: A continuación hay unos párrafos incompletos. En los espacios en blanco escribe las palabras que faltan - en el texto:

Quiero escribir los (versos) más tristes esta(noche), es--
cribir por ejemplo: la noche está (estrellada), titilan los ----
(astros) en el cielo, el (viento) de la noche gira a lo lejos y -
(canta).

Los reactivos de respuesta breve son muy similares a los - de caneavá, solamente que en la respuesta breve, se trabaja con - una pregunta directa, o bien, con el completamiento de una frase breve; algunos autores las llaman también preguntas de evocación.

Norman Gronlund, señala que los elementos de respuesta bre-
ve miden conductas como conocimiento de metodología, conocimiento de métodos de procedimiento, interpretación de datos, etc. Sin -

embargo, el uso principal de esos reactivos se da en la resolución de problemas matemáticos, donde se necesita una respuesta, - por ejemplo:

¿Cuál es el área de un rectángulo que mide 10 cms. de base y 5 cms. de altura? _____.

Por otra parte, para realizar reactivos de respuesta breve, deben seguirse las siguientes instrucciones:

- Se debe determinar específicamente un problema, cuidando que no haya más de una respuesta para cada enunciado o pregunta a llenar.
- Cuando las respuestas se traten de números, se debe indicar el tipo de unidad requerida (metros, litros, segundos, etc.).
- Limitar a uno o dos espacios en blanco por cada reactivo.
- No tomar en cuenta los errores ortográficos si la prueba no es de ortografía, para no reducir la confiabilidad de los resultados de la prueba.

Emile Planchard, señala que se debe evitar el lenguaje de los libros de texto, ya que puede predisponer a los alumnos hacia la respuesta.

Finalmente, se presentan algunos ejemplos de pruebas de respuesta breve.

a) En forma de pregunta:

¿Quién descubrió América? Cristobal Colón.

¿En qué año se inició la Guerra de Independencia de México?
1810.

b) En forma de enunciado:

Cristobal Colón descubrió América en 1492.

La Guerra de Independencia de México se inició en 1810.

Pruebas estructuradas.

Las pruebas estructuradas son aquellas donde "tanto el problema presentado como la respuesta, están totalmente estructurados" (20). En este tipo de reactivo de examen, el alumno debe escoger entre dos o más opciones posibles; la que conteste exactamente la pregunta planteada. Por ello, Thorndike y Hagen los definen como "reactivos objetivos".

Es importante recalcar que la objeción más importante a los reactivos estructurados, es que no permiten que el alumno organice su respuesta, sino que tenga que contestar mecánicamente a la información presentada.

Entre los tipos de reactivos estructurados, se estudian en este trabajo: los de opción múltiple, correspondencia y alternativa (falso y verdadero), los cuales se explican a continuación:

(20) THORNDIKE, Robert y Elizabeth Hagen. Op. Cit. p. 79.

En las pruebas de opción múltiple "el examinado debe elegir la respuesta correcta entre varias propuestas" (21). Suele llamarse al enunciado: reactivo, cuerpo o vástago, el cual completa con una respuesta correcta, unida a dos o más incorrectas, -- las cuales se llaman distractores.

Según Goring, los reactivos de opción múltiple son los más completos que existen, porque pueden medir casi cualquier conducta que se quiera, desde el conocimiento hasta la capacidad de juicios. Sin embargo, la prueba de opción múltiple no da las posibilidades de expresar y organizar ideas como en el examen de ensayo.

Otra ventaja atribuida a este examen es que permite el análisis estadístico de sus resultados, y con ello, "obtener un panorama amplio y preciso del grado de adelanto alcanzado por los -- alumnos" (22). A su vez, se considera que, a mayor cantidad de -- opciones posibles, mayor probabilidad de disminuir la adivinación. "Si hay cuatro posibilidades de optar, la probabilidad de acertar es de 0.25. Al hacer cinco, la cifra se reduce a 0.20". (23).

Por otro lado, entre las limitantes más importantes de las pruebas de opción múltiple, destacan que son muy difíciles de elaborar, porque, si están mal planteados los vástagos, pueden dar --

(21) PLANCHARD, Emile. Op. Cit. p. 287.

(22) GARCIA DE AGUILAR, Luisa Eugenia. Op. Cit. p. 51.

(23) GORING, Paul. Op. Cit. p. 99.

claves al alumno para que llegue a la respuesta por lógica.

Otra desventaja imputada a los reactivos de opción múltiple se refiere a su falta de economía, debido a que utilizan más papel que cualquier elemento de prueba.

Para elaborar pruebas de opción múltiple, se hacen varias recomendaciones, entre ellas destacan las siguientes:

- Se deben redactar adecuadamente para no crear confusiones en los alumnos.

- Debe ser homogéneo en cuanto a extensión y contenido; - debido a que una de las posibilidades de que pueda ser más larga o corta que las demás, puede predisponer al alumno a elegirla.

- No utilizar formas negativas en las bases o vástagos, - a menos que sea estrictamente necesario.

- Todas las alternativas deben tener la misma probabilidad de ser la respuesta correcta. De esta manera no se predisponen las contestaciones.

A continuación se presenta un ejemplo de reactivo de opción múltiple:

INSTRUCCIONES: Pon una cruz en la respuesta correcta.

¿Mediante cuál de estos procedimientos de conservación mantiene la carne todas sus propiedades?

A.- Salándola.

C.- Congelándola.

B.- Enfriándola.

D.- Deshidratándola.

Por otra parte, a los reactivos de correspondencia se les conoce también por los nombres de: apareamiento o casamiento. -- Estos reactivos se caracterizan por el establecimiento de relaciones entre dos elementos o series. "Consiste en una serie de hechos, acontecimientos o definiciones, confrontados unos con otros, que tengan relación entre sí". (24). Con ello, el alumno tiene la tarea de relacionar las aseveraciones de la columna izquierda, con la o las que la completen en la columna derecha. Se puede relacionar logros con personajes, sucesos históricos con fechas, reglas con ejemplos, elementos químicos con fórmulas, etc.

La principal ventaja de los ejercicios de correspondencia, es que permiten examinar una gran cantidad de conocimientos en poco espacio. Además que son muy fáciles de construir, por utilizar información en bloques de conocimiento.

En contraposición, existen muchas posibilidades de que se incluya información intrascendente, principalmente, datos memorísticos; es decir, solamente miden conocimientos y comprensiones.

Para construir reactivos de correspondencia, se deben seguir las siguientes instrucciones:

(24) FERMIN, Manuel. Las evaluaciones, los exámenes y las calificaciones. p. 56.

- Deben presentarse todas las correspondencias en la misma página.

- La lista de opciones debe contener, por lo menos, dos o tres reactivos más que el número de problemas, para disminuir el efecto de la adivinación.

- Se deben presentar los reactivos de correspondencia en orden lógico (nombres en orden alfabético, fechas en orden cronológico, etc.).

Las instrucciones deben establecerse claramente desde la base de la asociación.

A continuación se presenta un ejemplo de reactivos de apareamiento o correspondencia. (25).

INSTRUCCIONES: Relacionar las dos columnas, registrando dentro del paréntesis la letra que corresponda a la respuesta. - Cada letra puede ser usada una, varias o ninguna vez como respuesta.

- | | |
|---------------------|---|
| A.- Electrones | (A) Rigen la ordenación de elementos por el número atómico. |
| B.- Protones | (C) No manifiestan carga eléctrica. |
| C.- Neutrones | (A) Gira en órbita alrededor del núcleo. |
| D.- Partículas alfa | (A) Poseen carga eléctrica negativa. |

Por último, los reactivos de respuesta con alternativa, implican la elección entre dos posibilidades (una verdadera y una falsa), para que el alumno conteste la que considere pertinente.

Los reactivos de alternativa sirven para señalar el valor de verdad de hechos, definiciones de términos, declaraciones de principios, etc.

Sin embargo, se considera que los reactivos de respuesta con alternativas son los menos recomendables, debido a que propician que el alumno aprenda de manera memorística, además, favorecen la adivinación. "La influencia del azar, de las respuestas que uno adivina, puede falsear los resultados" (26), porque el alumno, sin estudiar para un examen, tiene un 50% de probabilidades de responder bien a las preguntas de este tipo.

Para remediar el efecto de la adivinación, Goring ha propuesto una fórmula que se debe aplicar al total de aciertos obtenidos en este bloque:

$$P = A - \frac{E}{ALT - 1}$$

DONDE:

P = Puntaje.

A = Número de aciertos.

E = Número de errores.

ALT = Número de alternativas.

Por ejemplo, de un total de 20 aciertos en una prueba de - respuesta con alternativa, obtiene el alumno 12 aciertos y 8 erro- res. El puntaje que se obtendrá al aplicar esta fórmula de co--- rrección, será de 4 aciertos.

$$P = 12 - \frac{8}{2 - 1}$$

$$P = 12 - \frac{8}{1}$$

$$P = 12 - 8$$

$$P = 4 \text{ aciertos.}$$

Por otra parte, para realizar adecuadamente reactivos de - respuesta con alternativa, se hacen las siguientes recomendacio--- nes:

- Las alternativas de falso y verdadero, deben agruparse al azar a lo largo de todo el ejercicio, además de que deben ser aproximadamente iguales el número de respuestas verdaderas y fal- sas.

- Se debe evitar que los reactivos sean ambiguos (es de--- cir, que ellos deben ser totalmente verdaderos o totalmente fal- sos).

- Evitar el uso de enunciados demasiado largos.

- Evitar el uso de dobles negaciones, porque casi siempre equivalen a una afirmación.

A continuación se presenta un ejemplo de reactivos de alternativa:

INSTRUCCIONES: Ante cada una de las declaraciones que se presentan a continuación, encierra en un círculo la V si es verdadero. Si lo que dice es falso, encierra una F en un círculo.

V F Freud es el creador del concepto del inconsciente.

V F El concepto del inconsciente es necesario para postular el concepto de la represión.

Estos tipos de reactivo se utilizan dependiendo de los niveles que se quieren alcanzar y evaluar. Los reactivos de falso y verdadero, completamiento y jerarquización, sólo sirven para hacer preguntas que midan el nivel de conocimientos del área cognoscitiva, debido a que implica un trabajo a nivel de las funciones mentales superiores (análisis, síntesis, juicio, razonamiento, etc.).

La respuesta breve y la opción múltiple, miden el conocimiento, la comprensión, la aplicación y el análisis. Todas estas pruebas son elaboradas por el docente. Es preferible no utilizar este tipo de reactivo para evaluar niveles cognoscitivos complejos (síntesis, evaluación). Lo más utilizado para estos niveles es el ensayo; en éste, el participante desarrolla un tema que será calificado a partir de ciertas normas ya establecidas o por el criterio de un docente, según la forma en que éste lo califique.

CAPITULO 4.

LA PRUEBA OBJETIVA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACION EDUCATIVA.

Es necesario para el profesor de grupo, elaborar una relación de los resultados obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, utiliza como escala a las calificaciones, las cuales se definen como "la expresión de lo que se ha logrado, en función de los objetivos establecidos". (1).

Asimismo, las calificaciones escolares son elementos de análisis cuantitativo (en base a una escala de niveles de eficiencia expresada en números o letras), de las cuales el profesor puede partir para determinar juicios sobre los elementos que afectaron positiva o negativamente al proceso enseñanza-aprendizaje, así como preparar alternativas para mejorarlo (análisis cualitativo).

Una vez calificadas todas las unidades de aprendizaje, el maestro tiene que apearse a los lineamientos de evaluación vigentes. Es por esta razón que la Secretaría de Educación Pública, en el acuerdo # 17, en lo concerniente a la evaluación para las escuelas primarias. (2).

(1) PINTO DE SPENCER, Rosa María. Op. Cit. p. 131.

(2) En este acuerdo se determinan los lineamientos que precisan si cada alumno llena o no los requisitos para ser promovido al siguiente año escolar. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. "Acuerdo # 17 de evaluación". p.p. 1 y s.s.

Cabe señalar que las calificaciones escolares, así como la cantidad de promociones y acreditaciones que conllevan, son elementos sumamente importantes para los maestros, para los alumnos, para los padres de familia y para el propio país; pues, estos resultados de aprendizaje, son indicadores importantes de la eficiencia del sistema educativo en su conjunto.

Por lo consiguiente, en este capítulo se tratan los siguientes temas:

- Análisis e interpretación de resultados obtenidos en una prueba objetiva.

- Criterios de promoción y acreditación.

4.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las pruebas objetivas.

Con el propósito de evaluar los resultados obtenidos en las pruebas objetivas, el primer paso consiste en otorgar calificaciones a todos los integrantes del grupo.

Para ello, los profesores utilizan una serie de métodos estadísticos. En este trabajo sólo se revisa el método de la media aritmética y la desviación estándar, también llamado método sigmático.

Método estadístico sigmático.

El método estadístico sigmático se basa en la distribución

de puntajes en forma de curva; es decir, en este método se considera que:

"Los grupos comunes de individuos tienden a distribuirse según la curva normal de frecuencias desde el punto de vista de sus rasgos físicos o psicológicos, esto mismo puede observarse en lo que toca a rendimiento escolar". (3).

Teóricamente, se espera que la curva normal de calificaciones concentre la mayoría de los resultados obtenidos por los alumnos, agrupándose en medio de la distribución y disminuyendo hacia los extremos.

Para llevar a cabo el método diagnóstico, se necesita obtener la media aritmética y la desviación estándar.

Se tiene que, la media aritmética "es un valor que intenta representar la agrupación que se halla comunmente en la distribución de puntuaciones del test". (4). Es decir, la media aritmética resulta de la división de la sumatoria de todos los puntajes obtenidos por todos los alumnos, entre el número de integrantes del grupo.

Cabe señalar, que a la media aritmética también se le conoce como promedio; para obtenerla se aplica la siguiente fórmula:

(3) HERRERA Y MONTES, Luis. Elementos de estadística aplicada la educación. p. 112.

(4) LEVINE, Samuel y Freeman Elzey. Introducción a la medición en psicología y educación. p. 184.

$$M = \frac{E x}{N}$$

Donde:

M = Media.

E x = Sumatoria de los puntajes obtenidos.

N = Número de casos.

Una vez obtenida la media aritmética, debe buscarse la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas por el grupo escolar, la cual se puede definir como "la medida estándar de la desviación de los puntajes de la media". (5).

Con el cálculo de la desviación estándar, se busca ver, que tanto se desvían, en promedio, las desviaciones de la media del grupo. Contreras Ferto señala que "a mayor desviación estándar, mayor desviación de los puntajes obtenidos". (6).

La fórmula para calcular la desviación estándar es la siguiente:

$$DE = \frac{x^2}{N}$$

Donde:

DE = Desviación estándar.

x² = Desviaciones de las medias al cuadrado.

(5) AHMANN, Stanley. et. al. Op. Cit. p. 429.

(6) CONTRERAS FERTO, Raúl. Evaluación de los alumnos en la escuela primaria. p. 235.

N = Número de casos.

Una vez obtenidos la media aritmética y la desviación estándar, se procede a designar calificaciones a los alumnos, en base a una escala que se alarga hasta una y media desviación estándar a la izquierda y más de una y media desviación estándar a la derecha del grupo, lo que se ejemplifica en el grado siguiente:

<u>CALIFICACION</u>	<u>DISTANCIA DE LA MEDIA ARITMETICA.</u>
10 -	A una y media desviación estándar de la media aritmética.
9 -	A una desviación estándar de la media aritmética.
8 -	A media desviación estándar de la media aritmética.
7 -	A media desviación estándar bajo la media aritmética.
6 -	A una desviación estándar bajo la media aritmética.
5 -	A una y media desviación estándar bajo la media aritmética.
4 -	Por abajo del cómputo anterior.

La extensión de ésta dispersión no debe ser mayor a cuatro desviaciones estándar. (7).

En resumen, el método sigmático busca reducir los índices de reprobación, agrupando las calificaciones en medio de la dis-

tribución. Sin embargo, la presencia de alumnos de aprovechamiento extremo (muy alto o muy bajo), reducen la confiabilidad de este método estadístico de distribución de calificaciones.

Una vez realizado el análisis cuantitativo de las pruebas objetivas (obtención de los puntajes y calificaciones), el maestro de grupo debe evaluar todos los aspectos relacionados entre la prueba y el proceso enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo (análisis cualitativo de resultados).

Se considera que las calificaciones escolares obtenidas por todos los medios de evaluación, incluyendo las pruebas objetivas, son necesarias para el maestro por ser el medio más rápido para proporcionar información a los alumnos, a los padres de familia, a la institución escolar, etc.

Sin embargo, debe tenerse muy en cuenta que la calificación de las pruebas no debe ser una función mecánica, sino que se deben analizar todas las características que conlleva; por ejemplo: la cantidad de aprobados y reprobados que produce un examen. Asimismo, es necesario no olvidar que los exámenes, además de la aprobación y reprobación de los alumnos, señalan el grado de dificultad en algunos conocimientos por parte de los mismos.

Al respecto, Paul Goring señala que es importante que un examen discrimine lo más posible a los alumnos, porque:

"Si ésta discriminación no resulta en el proceso evaluativo, es decir, si todos o la mayoría de los evaluados logran puntajes más o menos iguales, entonces, no se les ha ordenado con buen criterio, porque el ordenar implica el logro de algún distanciamiento entre los ordenados". (8).

Por otro lado, las calificaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas objetivas, sirven también para que el maestro aplique:

"Una técnica de diagnóstico para estudiar lo aprendido en un curso escolar, así como lo que éste no ha podido aprender, para orientar el estudio y la enseñanza ulteriores". (9).

Es decir, que las calificaciones obtenidas, para el alumno son un elemento muy importante para que el maestro elabore las modificaciones adecuadas a la planeación del curso, y a su vez, las calificaciones sirven para aconsejar al alumno que estudie lo suficiente para que logre acreditar el curso.

4.2 Criterios de acreditación del curso escolar.

Una vez que se han cubierto las unidades de aprendizaje correspondientes al curso escolar, el alumno obtendrá la acreditación correspondiente a los conocimientos que ha obtenido.

(8) GORING, Paul. Op. Cit. p. 150.

(9) THORNDIKE, Robert y Elizabeth Hagen. Op. Cit. p. 138.

Díaz Barriga señala que "la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos" (10); dicha acreditación se expresa mediante boletas de calificaciones, certificados, títulos, diplomas, etc.

Asimismo, el propio sistema educativo nacional fija las normas y requisitos que debe llenar cada alumno para acreditar el curso al que pertenece, siendo éste un mecanismo de selectividad en cuanto a lo relacionado con los conocimientos del grupo.

Por otro lado, se han utilizado en forma predominante, categorías numéricas para manifestar los resultados del aprendizaje. Sin embargo, el acuerdo # 3810, promulgado el 17 de marzo de 1976 por la Secretaría de Educación Pública, utilizaba una escala literal, la cual manejaba los siguientes términos. (11).

<u>LETRA</u>	<u>SIGNIFICADO</u>	<u>EQUIVALENTE NUMERICO</u>
E	EXCELENTE	9
MB	MUY BIEN	8
B	BIEN	7
R	REGULAR	6
NA	NO ACREDITADO	5

(10) DIAZ BARRIGA, Angel. "Tesis de una teoría de evaluación y sus implicaciones en la docencia". p. 20.

(11) BOLAÑOS MARTINEZ, Víctor Hugo. Op. Cit. p. 244.

Sin embargo, debido a las confusiones de interpretación de la escala literal antes mencionada, se promulgó el 25 de agosto - de 1978 el acuerdo # 3810 de evaluación, en el cual se maneja la siguiente escala de calificaciones: (12).

<u>VALOR PORCENTUAL</u>	<u>NOTACION</u>	<u>INTERPRETACION</u>
55% o MENOS	5	NO SUFICIENTE.
56 al 65%	6	SUFICIENTE.
66 al 75%	7	REGULAR.
76 al 85%	8	BIEN.
86 al 95%	9	MUY BIEN.
96 al 100%	10	EXCELENTE.

Por lo tanto, la escala manejada en el acuerdo # 17 de evaluación vigente presenta cinco niveles de acreditación (6, 7, 8, 9 y 10) y uno de no acreditación (5).

Asimismo, el alumno habrá acreditado un año escolar si tiene en todas las áreas de aprendizaje (Español, Matemáticas, - Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educa--- ción Artística y Educación Tecnológica) un promedio mínimo de 6. Si no lo obtiene en alguna de estas áreas, habrá reprobado todo - el año escolar.

Se puede concluir que, el profesor de grupo no puede decidir por él mismo los criterios con que evalúa y acredite a sus alumnos, sino que debe apegarse a lineamientos establecidos de antemano por el sistema educativo nacional, como son las escalas de acreditación o no acreditación.

Asimismo, es importante señalar que muchos maestros de primaria no utilizan métodos estadísticos para calificar las pruebas objetivas, por ello, los resultados obtenidos son poco representativos del aprendizaje alcanzado por cada uno de ellos.

CAPITULO 5.

PROPUESTA DE PRUEBAS OBJETIVAS PARA EL AREA DE ESPAÑOL DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA. (VALIDEZ Y CONFIABILIDAD).

Una vez estudiadas las características más importantes de las pruebas objetivas de aula, es necesario elaborar una propuesta para que los profesores de grupo realicen pruebas objetivas - más válidas y confiables para el Cuarto Grado de Escuela Primaria en el Area de Español. Para ello, se elaboran ocho pruebas objetivas, pertenecientes a cada una de las unidades de aprendizaje - en el área de Español del grado antes citado.

A lo largo de este capítulo se analiza la importancia de - las pruebas objetivas en el área de Español. Asimismo, se enun-- cian los errores más frecuentes que se cometen para elaborar prue^{bas} objetivas en ésta área de aprendizaje. Posteriormente, se ana^{liza} el papel que cumplen las pruebas objetivas como instrumentos de evaluación formativa. Finalmente, se realiza la propuesta de las pruebas objetivas antes mencionadas.

5.1 Importancia de las pruebas objetivas del área de Espa^{ñol} en el Cuarto Grado de Primaria.

Uno de los objetivos más importantes de la educación es:

"Hacer que el educando desarrolle la capacidad de expresarse en su lengua y de comprender lo que otros hablan

y escriben". (1).

Para ello, el maestro debe hacer que sus alumnos utilicen lo más posible su capacidad de manejo de lenguaje en el área de - Español, así como en las demás áreas de aprendizaje (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educa--- ción Artística y Educación Tecnológica).

Específicamente, dentro del área de Español se manejan -- cinco aspectos: (2).

- Expresión oral y escrita: Aquí el alumno debe usar su habilidad de expresión verbal (oral y escrita), por medio del aná lisis de textos, elaboración de resúmenes, etc.

- Fonología y ortografía: En este aspecto, el alumno debe conocer las características fonéticas del lenguaje, en relación - con las reglas de ortografía y acentuación, etc.

- Lectura: Aquí se trata de hacer que el alumno compren- da mejor lo que lee.

- Iniciación a la literatura: En este aspecto, se preten- de que el alumno se interese en la lectura de textos diferentes a los que lee en clase, es decir, que se inicie al niño en la lectu- ra recreativa.

(1) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro.
Cuarto Grado. p. 18.

(2) Idem.

- Nociones de lingüística: En este punto se busca que el alumno conozca las normas lingüísticas del idioma español.

Por otro lado, en las nociones de lingüística, se da el marco teórico para que el alumno conozca los elementos del lenguaje, ya sea, analizando por un lado las partes del enunciado (sujeto, predicado, sustantivo, verbo, etc.), o las partes de la palabra (lexema, gramema, derivativo, etc.).

Es necesario señalar que, de los cinco aspectos del Área de Español manejados en los programas vigentes, el que más se presta para ser evaluado por pruebas objetivas, es el de nociones de lingüística, debido a la gran cantidad de definiciones que ahí se manejan.

5.2 Errores más frecuentes que se cometen para elaborar pruebas objetivas en el área de Español.

Existen algunos errores que cometen los maestros de grupo de primaria al elaborar pruebas objetivas en el área de Español, específicamente en el Cuarto Grado de Primaria; entre ellos destacan los siguientes:

- Muchos profesores no manejan correctamente los contenidos lingüísticos, y por ello, no pueden elaborar exámenes correctos; por ejemplo: gran cantidad de profesores no pueden diferenciar los lexemas y gramemas en una palabra; las formas de localizar

zar el objeto directo en una palabra, etc. Por ello, los resultados obtenidos en esas pruebas objetivas son poco válidos y confiables.

- Por otra parte, gran cantidad de profesores de primaria, incluyen en sus pruebas objetivas solamente ejercicios de respuesta breve, los cuales requieren primordialmente la memorización de contenidos, dejando a un lado los reactivos de correspondencia, - opción múltiple, etc.; en donde entran procesos intelectuales un poco más elevados, como la comprensión y aplicación de contenidos.

Estas deficiencias, entre otras, producen que los alumnos reciban a lo largo del año escolar, calificaciones poco representativas de su aprendizaje; es decir, que la evaluación formativa de sus alumnos no sea totalmente justa.

5.3 Las pruebas objetivas como instrumentos de evaluación formativa.

Las pruebas objetivas se utilizan frecuentemente en las escuelas primarias mexicanas para calificar cada una de las unidades de aprendizaje del programa vigente, por otorgar éstos instrumentos, datos concretos sobre la evolución de los alumnos a lo largo del año escolar, es decir, las pruebas objetivas son elementos importantes para la evaluación formativa de los alumnos.

En principio, los maestros de grupo utilizan a las pruebas

objetivas para notar qué aciertos y errores tienen sus alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, para retomar los temas que no hayan quedado bien comprendidos en cada unidad programática.

Sin embargo, en su mayoría, los profesores tienden a sobrevalorar los resultados obtenidos por las pruebas objetivas; tomando en cuenta mínimamente la observación diaria del trabajo que realizan los alumnos, así como el uso de otros instrumentos de medición y evaluación como: las escalas estimativas, registros anecdóticos, entre otros.

Por lo tanto, las pruebas objetivas son sólo uno de los tantos instrumentos de evaluación que pueden ser información so-bre el aprovechamiento de los alumnos.

Asimismo, con el uso de las pruebas objetivas en la evaluación formativa, los alumnos se dan cuenta de los aspectos que de-ben reafirmar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para que esto se lleve a cabo, es necesario que cada prueba se revise grupalmente después de haber sido aplicada; es decir, hay que tomar a las pruebas objetivas como elementos de aprendizaje.

Por otro lado, las pruebas objetivas entregadas después de cada unidad de aprendizaje (evaluación formativa), informan a los padres de familia sobre la evolución que van teniendo sus hijos a lo largo del curso.

Sin embargo, los padres de familia también tienden a sobrevalorar el papel de los exámenes como indicadores del aprovechamiento de los alumnos, pensando que la calificación que obtengan en los exámenes formativos, es la misma que se anota en la boleta. Al respecto, es importante que el profesor informe a los padres de familia, las utilidades y limitaciones de las pruebas objetivas como elementos de evaluación formativa.

5.4 Propuesta de pruebas objetivas como elementos de evaluación formativa.

Una vez analizado el papel que tienen las pruebas objetivas como elementos importantes de la evaluación formativa, y señalados algunos de los errores que cometen los profesores de cuarto grado de primaria al elaborar estos instrumentos, se procede a enunciar una propuesta para la realización de pruebas objetivas que cumplan con los requisitos de validez y confiabilidad señalados a lo largo de éste trabajo.

Para ello, se han elaborado ocho pruebas objetivas, pertenecientes a cada una de las unidades de aprendizaje del Cuarto Grado de Primaria en el Área de Español. La razón para elaborar una prueba objetiva por cada unidad de aprendizaje, se debe a que se hace la propuesta solamente para la evaluación formativa de los alumnos. No se incluye a los instrumentos de evaluación diag

nóstica y sumaria, por escapar a los límites de éste trabajo.

Es necesario añadir que, para cada una de las pruebas objetivas elaboradas en esta propuesta, se ha elaborado una lista de los objetivos específicos del cuarto grado de primaria en el área de español del programa vigente, mismos que se pueden evaluar con pruebas objetivas en cada unidad de aprendizaje. Asimismo, se incluye una tabla de especificación para cada prueba, conteniendo los temas o tópicos derivados del enlistado de los objetivos específicos del cuarto grado de primaria en el área de Español; así como el número de reactivos que se incluyen por cada uno de esos temas. Asimismo, cada tema se clasifica según el nivel de aprendizaje que evalúa en base al modelo propuesto por Benjamín Bloom et. al. (3); el cual incluye las siguientes categorías o niveles de conocimiento:

- Conocimiento de términos: Aquí se incluyen definiciones de conceptos de tipo memorístico.

- Conocimiento de hechos: En este aspecto, los alumnos deben recordar detalles históricos, informaciones, etc.

- Conocimiento de reglas y principios: En este apartado, se ubican los esquemas de información que tiene cada ciencia y

(3) BLOOM, Benjamín. Manual de evaluación formativa y acumulativa del alumno. p. 179 y s.s.

que al alumno tiene que recordar; por ejemplo: la clasificación - estructural de la gramática, los pasos para realizar una operación de fracciones, etc.

- Destreza en el manejo de métodos y procedimientos: En este nivel, se busca aplicar la resolución de "ciertos procedimientos y operaciones de manera rápida y precisa". (4). Como por ejemplo: la resolución de un problema aritmético, el balanceo de una ecuación química, etc.

- Habilidad para hacer transformaciones: Se busca que el alumno exprese con sus propias palabras el conocimiento que ha adquirido en cualquier área del conocimiento.

- Habilidad para aplicar: En este apartado, se entiende la aplicación como: capacidad que tiene el alumno para resolver - problemas nuevos en base a los conocimientos adquiridos.

Una vez hecha ésta clasificación por niveles de conducta, se elabora cada prueba objetiva; la cual incluye reactivos de opción múltiple, correspondencia, respuesta breve y respuesta con - alternativa; es decir, esta prueba está organizada en forma de - batería.

Cada una de éstas pruebas, consta aproximadamente de 20 - reactivos.

Finalmente, se agrega una guía con las respuestas correctas de la prueba.

Cabe señalar que, esta propuesta no es rígida, sino que su estructuración permite que el profesor pueda modificarla, de acuerdo a las necesidades imperantes del proceso enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en su grupo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE -
PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 1.

1.4 Utilizar enunciados interrogativos, exclamativos, de
clarativos e imperativos.

1.6 Clasificar las sílabas atendiendo a su posición.

1.8 Emplear sinónimos en enunciados.

1.10 Identificar el sujeto morfológico en el verbo.

1.14 Identificar el núcleo del sujeto en enunciados.

1.15 Diferenciar los sustantivos propios y comunes en los
enunciados.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 1.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
---------------------------	-------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	--	--------------------------

ENUNCIADOS

Interrogativos
(7).

Exclamativos
(1, 10, 12).

Declarativos
(9, 11).

Imperativos
(5, 8).

Sílaba tónica
(14).

Sinónimos
(2).

Adjetivo
(1).

Sustantivos
(4).

Propios
(4, 17).

Comunes
(6).

Palabras:

Agudas (3).

Graves (13).

Esdrújulas (16).

Sujeto Morfológico (15).

Núcleo del sujeto en enunciados (18).

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD I.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas dentro de los paréntesis, la letra que corresponda a la respuesta. Cada letra puede usarse una, varias o ninguna vez como respuesta.

- | | | |
|--------------------|-----|--|
| A - Interrogativos | () | Enunciados que expresan una duda. |
| B - Exclamativos | () | Sirven para ordenar una acción. |
| C - Imperativos | () | Se utilizan para afirmar una situación. |
| D - Declarativos | () | Sirven para expresar estados de ánimo. |
| | () | Sirven para dar características sobre un objeto determinado. |
| | () | Enunciados que utilizan el signo de admiración. |

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

- 1.- Las palabras que se acentúan en la penúltima sílaba reciben el nombre de _____.
- 2.- La sílaba que se pronuncia más fuerte en una palabra se llama _____.
- 3.- El sujeto que no se escribe en ocasiones se llama _____.
- 4.- Las palabras que se acentúan en la antepenúltima sílaba son: _____.
- 5.- El tipo de sustantivo que identifica personas se llama: _____.
- 6.- En el enunciado "El niño va a la escuela", el sustantivo es: _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en el paréntesis de la derecha la letra - que corresponda a la respuesta correcta.

1.- Enunciados que sirven para expresar estados de ánimo. ()

- a) Interrogativos.
- b) Declarativos.
- c) Exclamativos.
- d) Imperativos.

2.- Palabras que significan lo mismo. ()

- a) Sinónimos.
- b) Antónimos.
- c) Homónimos.
- d) Homófonos.

3.- Palabras que se acentúan en la última sílaba. ()

- a) Graves.
- b) Agudas.
- c) Sobreesdrújulas.
- d) Esdrújulas.

4.- Es el núcleo del sujeto: ()

- a) Adjetivo.
- b) Artículo.
- c) Complemento nominal.
- d) Sustantivo.

5.- Enunciados que sirven para ordenar o mandar. ()

- a) Exclamativos.
- b) Imperativos.
- c) Interrogativos.
- d) Declarativos.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD I.

CORRESPONDENCIA.

B

C

D

B

D

B

RESPUESTA BREVE.

1.- Graves.

2.- Tónica.

3.- Morfológico.

4.- Esdrújulas.

5.- Propio.

6.- Niño.

OPCION MULTIPLE.

1.- C

2.- A

3.- B

4.- D

5.- B

OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE -
PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 2.

2.2 Reconocer el diptongo en palabras.

2.3 Usar la h en palabras que empiecen con hue.

2.5 Utilizar los modificadores del sujeto.

2.6 Utilizar la construcción nominal como sujeto de oraciones.

2.9 Usar la conjunción en oraciones.

2.13 Formar campos semánticos.

2.14 Reconocer el núcleo del predicado y sus modificadores.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 2.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y - PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Diptongo (18).		Uso de la h (2).			
Conjunción (7, 10).		Construcción Nominal (17).			<p>NUCLEO NOMINAL (3, 15). Artículo (5). Adjetivo (9). Complemento nominal (4, 7, - 11). Aposición -- (6, 20).</p> <p>Uso de conjunciones en enunciados (16). Elaboración - campos semánticos (12, 13, - 14). Identificación Núcleo Verbal en Oraciones - (19).</p>
Núcleo Verbal (1).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 2.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas dentro de los paréntesis, la letra que corresponda a la respuesta. Cada letra puede usarse una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Adjetivo. () Es un sustantivo modificado por otro sustantivo principal.
- B - Artículo. () Une elementos con igual función lingüística.
- C - Aposición. () Es introducido por una preposición.
- D - Complemento Nominal () Se divide en calificativo, posesivo y demostrativo.
- E - Conjunción. () Puede enlazar palabras y oraciones.
- () Modifica indirectamente al sustantivo.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

1.- Menciona tres elementos del campo semántico medios de transporte

_____.

2.- En el enunciado " Mi mamá lava la ropa" el núcleo nominal es

_____.

3.- En el enunciado " Juan y Ricardo estudian " la conjunción es

_____.

4.- En el enunciado " El árbol frondoso luce muy bien " la construcción nominal es _____.

5.- En la palabra profesional el diptongo es _____.

6.- En el enunciado " Luisa compra dulces en la tienda" el núcleo verbal es _____.

7.- En el enunciado " Mi prima Luisa estudia " la aposición es _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en el paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta.

- 1.- Es la parte principal del predicado ()
- a) Objeto directo.
 - b) Objeto indirecto.
 - c) Verbo.
 - d) Circunstancial.
- 2.- El fonema que no tiene sonido en el idioma español es ()
- a) s.
 - b) h.
 - c) m.
 - d) l
- 3.- Es el núcleo de la construcción nominal ()
- a) Aposición.
 - b) Adjetivo.
 - c) Artículo.
 - d) Sustantivo.
- 4.- Modificador del sujeto que se introduce con una preposición ()
- a) Complemento nominal.
 - b) Aposición.
 - c) Artículo.
 - d) Adjetivo.
- 5.- Son artículos indeterminados. ()
- a) Este, ese.
 - b) Tu, su.
 - c) Uno, unos.
 - d) El, los.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 2.

CORRESPONDENCIA.

C
E
D
A
E
D

RESPUESTA BREVE.

- 1.- Automovil, metro, trolebus.
- 2.- Mamá.
- 3.- y.
- 4.- El arbol frondoso.
- 5.- io.
- 6.- compra.
- 7.- Luisa.

OPCION MULTIPLE.

- 1.- C.
- 2.- B.
- 3.- D
- 4.- A.
- 5.- C.

OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE -
PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 3.

3.1 Reconocer los modificadores circunstanciales en ora-
ciones.

3.5 Reconocer el objeto indirecto en oraciones.

3.10 Reconocer las construcciones nominales en oraciones.

3.14 Identificar morfemas en algunos enunciados.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 3.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y - PROCEDIMIE NTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMA CIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Circunstancial -----			Tipos de cir- cunstancial: Modo (4). Tiempo (13). Lugar (2, 14).		
(7, 10).					
Objeto Directo (6, 8, 16).					
Objeto Indirecto (11, 17).					
Núcleo Verbal (5, 9).					
Construcción -----					Reconocimiento construcción - nominal en ora ciones (12).
Nominal.					
Morfemas (3).					
Lexemas (15).					
Gramemas (18).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 3.

NOMBRE _____

GRUPO _____

FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas dentro de los paréntesis la letra que corresponda a la respuesta. Cada letra puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Objeto directo. () Es la parte principal del predicado.
- B - Circunstancial. () Se identifica respondiendo la pregunta ¿ Qué ?.
- C - Objeto indirecto. () No puede sustituirse por pronombres.
- D - Núcleo verbal. () Se puede sustituir por los pronombres le y les.
- () Se sustituye por los pronombres lo, la, los y las.
- () Es la parte que indica la acción - que realiza el sujeto.
- () Indica el modo, el tiempo y el lugar en que se realiza la acción.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la palabra o frase que responda la pregunta.

- 1.- La construcción nominal en el enunciado " Los niños traviesos rompieron un vidrio es _____.
- 2.- El circunstancial de tiempo se identifica al responder la pregunta _____.
- 3.- En el enunciado " Yo estuve alegre en Acapulco " el circunstancial de lugar es _____.
- 4.- En la palabra " casita " el lexema es _____.
- 5.- En el enunciado " Luisa trajo unos juguetes a su hermano " el objeto directo es _____.

6.- En el enunciado " Leticia compró chocolates a su mamá anoche" el objeto indirecto es _____.

7.- En la palabra " paleta " el gramema es _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en el paréntesis de la derecha la letra - que corresponda a la respuesta correcta.

1.- Parte de la palabra que señala el género y número de ésta ()

- a) Derivativo.
- b) Fonema.
- c) Lexema.
- d) Gramema.

2.- Tipo de circunstancial que se identifica con la pregunta ()

¿ Dónde ?

- a) Modo
- b) Tiempo.
- c) Lugar.
- d) Cantidad.

3.- Nombre por el cual se conoce al término palabra ()

- a) Morfema.
- b) Gramema.
- c) Lexema.
- d) Derivativo.

4.- Tipo de circunstancial que se identifica respondiendo la () pregunta ¿ Cómo ?

- a) Lugar.
- b) Tiempo.
- c) Cantidad.
- d) Modo.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 3.

CORRESPONDENCIA.

D

A

D

C

A

D

B

RESPUESTA BREVE.

1.- Los niños traviosos.

2.- ¿ Cuándo ?

3.- En Acapulco.

4.- Cas.

5.- Unos juguetes.

6.- A su mamá.

OPCION MULTIPLE.

1.- D

2.- C

3.- A

4.- D.

OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 4.

4.3 Aplicar los morfemas de género y número en algunos sus tantivos.

4.4 Usar los morfemas de aumentativo y diminutivo en algunos sustantivos.

4.6 Distinguir la prosa informativa y la prosa literaria.

4.7 Reconocer el artículo como indicador del género y número en el sustantivo.

4.9 Señalar los datos que se identifican en un periódico.

4.10 Conocer algunos morfemas derivativos en palabras.

4.13 Identificar el valor distintivo del fonema en palabras.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 4 .

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Lexema (1)					
Gramemas (1)	-----				Aplicación gramemas de género y número en enunciados (1).
Género masculino.					
Género femenino.					
Número singular (1).					
Número plural (2).					
Derivativos (2).	-----				Aplicación derivativos en sustantivos (1).
Aumentativo (1).					
Diminutivo (1).			Forma de identificar un periódico (3).		
Fonema (3).	-----				Aplicación fonema en palabras - (1).
Prosa informativa (1).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 4.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas, dentro del paréntesis coloca la letra que corresponda a la pregunta, cada letra puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Lexema () Se utiliza para formar el aumentativo o diminutivo de una palabra.
- B - Gramema () Es la unidad mínima de la lengua.
- C - Fonema. () Indica el género y el número en el sustantivo.
- D - Derivativo. () Puede tener una o más letras que lo representan.
- () Es la parte que sirva de raíz a la palabra.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la frase o palabra que responda a la pregunta.

1.- En la palabra casona el derivativo subrayado es de _____
D

2.- La prosa utilizada para embellecer la lengua recibe el nombre de _____.

3.- En la palabra colina el gramema subrayado es de _____
G

4.- ¿ Cuántos fonemas tiene la palabra cometas? _____.

5.- En la palabra muchachos el gramema subrayado es de número
G

_____.

6.- La sección del periódico donde se encuentra generalmente la -
cartelera cinematográfica es de _____.

7.- En la palabra camino el gramema subrayado es de género _____
G

8.- Es un sonido articulado _____.

INSTRUCCIONES: Escribir en los paréntesis de la derecha la letra
que corresponda a la respuesta correcta.

1.- Gramema que sirve para nombrar una sola persona, animal o cosa

- a) Plural. ()
- b) Femenino.
- c) Masculino.
- d) Singular.

2.- La sección del periódico donde se da la información más impor-
tante recibe el nombre de: ()

- a) Encabezado.
- b) Editorial
- c) Espectáculos.
- d) Política.

3.- Derivativo que denota un objeto pequeño: ()

- a) Despectivo.
- b) Diminutivo.
- c) Aumentativo.
- d) Infinitivo.

4.- Gramema que concuerda con los artículos la, las, una, unas ()

- a) Singular.
- b) Plural.
- c) Femenino.
- d) Masculino.

5.- Prosa utilizada en el lenguaje diario. ()

- a) Científica
- b) Informativa
- c) Literaria.
- d) Ninguna de las anteriores.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 4.

CORRESPONDENCIA.

D
C
B
C
A.

RESPUESTA BREVE

- 1.- Aumentativo.
- 2.- Literario.
- 3.- Femenino.
- 4.- Siete.
- 5.- Plural.
- 6.- Espectáculos.
- 7.- Masculino.
- 8.- Fonema.

OPCION MULTIPLE.

- 1.- D
- 2.- A
- 3.- B
- 4.- C
- 5.- B

OBJETIVOS ESPECIFICOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 5.

5.1 Utilizar el adjetivo calificativo como modificador del sustantivo.

5.2 Afiramar la función distintiva del fonema.

5.7 Usar el adjetivo demostrativo en la elaboración de -- oraciones.

5.8 Advertir que en el Español algunos fonemas se escri-- ben con varias letras.

5.10 Deducir las reglas del acento ortográfico.

5.13 Utilizar los adjetivos posesivos en enunciados.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 5 .

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Adjetivos -----					Aplicación de - adjetivos en - oraciones (3).
Calificativo (3).					
Posesivo (3).					
Demostrativo (3).					
Indeterminado (2).					
Formas (2).					
Acentuación de palabras.					
Agudas (1).					
Graves (2).					
Esdrújulas (2).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 5.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas, coloca dentro de los paréntesis la letra que corresponda a la respuesta; cada letra - puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| A - Adjetivo calificativo | () Este, ese, eso. |
| B - Adjetivo demostrativo | () malo, feo, chico. |
| C - Adjetivo indeterminado. | () ninguno, cualquiera. |
| D - Adjetivo posesivo. | () mío, nuestro. |
| | () bonito, fácil, frío. |
| | () aquello, aquellos. |
| | () su, suyo. |

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

- 1.- En el enunciado " Nuestro abrigo rojo es muy grueso " el adjetivo posesivo es _____.
- 2.- Las palabras que se acentúan en la penúltima sílaba se llaman _____.
- 3.- El fonema /K / se representa por las letras _____.
- 4.- En el enunciado " Aquel gran árbol tiene muchas hojas " el adjetivo demostrativo es _____.
- 5.- El fonema /S / se representa con las letras _____.
- 6.- En el enunciado " La casa grande tiene mosaicos " el adjetivo calificativo es _____.
- 7.- ¿ Cuántas sílabas tiene la palabra " acontecer "? _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta.

1.- Adjetivo que señala las cualidades o defectos del sustantivo.

- a) Posesivo ()
- b) Indeterminado.
- c) Calificativo.
- d) Demostrativo.

2.- Palabras que se acentúan en la última sílaba ()

- a) Sobresdrújulas.
- b) Esdrújulas.
- c) Graves.
- d) Agudas.

3.- Adjetivo que señala el lugar donde se ubica el sustantivo

- a) Demostrativo.
- b) Calificativo.
- c) Indeterminado.
- d) Posesivo.

4.- Adjetivo que no indica cuántos sujetos actúan en el sustantivo

- a) Indeterminado.
- b) Calificativo.
- c) Posesivo.
- d) Demostrativo.

5.- Palabras que se acentúan en la última sílaba.

- a) Graves
- b) Esdrújulas.
- c) Agudas.
- d) Sobresdrújulas.

III.-

6.- Da a conocer las características del sujeto

()

- a) Aposición.
- b) Artículo.
- c) Adjetivo.
- d) Complemento nominal.

7.- Las palabras que tienen dos sílabas se llaman

()

- a) Monosílabas.
- b) Trisílabas.
- c) Bisílabas.
- d) Polisílabas.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 5.

CORRESPONDENCIA.

OPCION MULTIPLE.

B	1.- C
A	2.- D
C	3.- A
D	4.- A
A	5.- B
B	6.- C
D	7.- C

RESPUESTA BREVE.

- 1.- Nuestro.
- 2.- Graves.
- 3.- K, ca, co, cu, que, qui.
- 4.- Aquel
- 5.- s, z, ce, ci.
- 6.- grande
- 7.- Cuatro.

RELACION DE OBJETIVOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE -
PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 6.

6.1 Usar la conjunción e en la unión de palabras.

6.2 Identificar fonemas vocálicos y consonánticos en pala-
bras.

6.8 Reconocer la concordancia entre pronombres personales
y verbos conjugados en oraciones.

6.11 Usar el verbo ser en sus tres tiempos, al escribir --
enunciados.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 6.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Conjunción (1) -----					Usos de la conjunción.
<u>Verbo Ser</u> -----					Uso del verbo - ser en enunciados (1).
Presente (3).					
Pretérito (3).					
Futuro (3).					
<u>Fonemas</u>					
Vocálicos (1).					
Consonánticos (1).					
Pronombres Personales -----					Aplicación pronombres en enunciados.

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 6.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta, cada letra puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Presente () Yo estuve en mi casa
- B - Futuro () Nosotros comeremos mucho.
- C - Pretérito. () Ellos estarán en su casa.
- D - Copretérito () Luisa comió dulces.
- () Tú tienes mucho trabajo.
- () Laura estará en la escuela.
- () Ustedes tienen mi cuaderno.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

- 1.- Parte del enunciado que une dos elementos de la misma especie
_____.
- 2.- Los fonemas vocálicos son _____.
- 3.- En el enunciado " Nosotros tenemos hambre ", el pronombre subrayado es de _____.
- 4.- En el enunciado " Ustedes se han portado bien " el pronombre subrayado es de _____.
- 5.- En el enunciado " Ricardo será ingeniero " el verbo ser está conjugado en tiempo _____.
- 6.- En el enunciado " Pedro juega y Luis estudia " la conjunción es _____.
- 7.- Menciona tres fonemas consonánticos _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta.

- 1.- Pronombre de primera persona de plural ()
- a) yo
 - b) él
 - c) nosotros.
 - d) ustedes.
- 2.- Tiempo verbal que indica acciones anteriores ()
- a) Pretérito.
 - b) futuro.
 - c) Copretérito
 - d) Presente.
- 3.- Pronombre de segunda persona de singular ()
- a) El
 - b) tú
 - c) ellos..
 - d) yo.
- 4.- Tiempo verbal que indican acciones que acontecen en ese momento ()
- a) Pretérito.
 - b) Copretérito.
 - c) Futuro.
 - d) Presente.
- 5.- La conjunción sirve para ()
- a) Unir dos elementos de la misma especie.
 - b) Recaltar el uso de alguna parte del enunciado.
 - c) Introducir complementos en el enunciado.
 - d) Ninguna de las anteriores.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 6.

CORRESPONDENCIA.

C

B

B

C

A

B

A

RESPUESTA BREVE.

- 1.- Conjunción.
- 2.- a, e, i, o, u.
- 3.- Primera persona de plural.
- 4.- Segunda persona de plural.
- 5.- Futuro.
- 6.- y.
- 7.- b, e, f.

OPCION MULTIPLE.

- 1.- C
- 2.- A
- 3.- B.
- 4.- D
- 5.- A

RELACION DE OBJETIVOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE
PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 7.

- 7.1 Aplicar el copretérito en textos.
- 7.5 Usar los verbos en oraciones.
- 7.8 Reconocer los morfemas verbales.
- 7.9 Usar el antepresente en oraciones.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 7.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Morfemas del Verbo (1).		Usos de la r y la rr. (1).			
Lexema verbal (1).		Fonema /k/			
Gramema verbo (1).					
Gramema Sustantivo (1).					
Derivativos Verbo					
Infinitivo (1).					
Gerundio (1).					
Participio (1).					
Tiempos Verbo					
Copretérito (3).					Aplicación tiempos. Copretérito y antepresente (2).
Antepresente (3).					
Presente (1).					
Pospretérito (2).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 7.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta, cada letra puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Presente () Tiempo que indica una acción condicional.
- B - Copretérito () Tiempo que indica una acción que pasa en ese momento.
- C - Pospretérito. () Tiempo que indica una acción que pasa simultáneamente a otra.
- D - Antepresente. () Tiempo verbal que indica una acción pasada hace mucho tiempo.
- () Usa los gramemas aba, ía.
- () Usa el verbo haber en presente mas el participio verbal.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

- 1.- ¿Cuál es el verboide que usa los derivativos ando, iéndo?
_____.
- 2.- Las letras con que se escribe el fonema / k / _____.
- 3.- Los gramemas de sustantivo señalan _____.
- 4.- La parte que se repite en todas las conjugaciones de los verbos regulares se llama _____.
- 5.- En el enunciado " Yo he jugado en mi casa " el verbo subrayado se conjuga en _____.
- 6.- En el enunciado " Mi tía traía sus zapatos rojos " el verbo subrayado se conjuga en _____.
- 7.- El gerundio utiliza los derivativos _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta.

- 1.- Verboide que utiliza las terminaciones ar,er,ir ()
- a) Infinitivo
 - b) Gerundio.
 - c) Participio.
 - d) Perífrasis.
- 2.- Señala el tiempo y la persona de un verbo ()
- a) Núcleo verbal.
 - b) Gramema verbal.
 - c) Lexema verbal.
 - d) Derivativo verbal.
- 3.- Verboide que utiliza las terminaciones ado, ido ()
- a) Gerundio.
 - b) Infinitivo.
 - c) Participio.
 - d) Perífrasis.
- 4.- En el verbo conjugado " comieron " el lexema verbal es ()
- a) comi.
 - b) com
 - c) comie
 - d) comier.
- 5.- En el verboide " tejiendo " el derivativo es ()
- a) Teji.
 - b) endo.
 - c) tej.
 - d) iendo

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 7.

CORRESPONDENCIA.

C

A

D

C

B

D

RESPUESTA BREVE.

1.- Gerundio.

2.- ca,co,cu,k, que, qui.

3.- Género y número.

4.- Lexema verbal.

5.- Antepresente.

6.- Copretérito.

7.- Ando, iendo.

OPCION MULTIPLE.

1.- A

2.- B

3.- C

4.- B

5.- D

RELACION DE OBJETIVOS QUE SE PUEDEN EVALUAR POR MEDIO DE PRUEBAS OBJETIVAS. UNIDAD 8.

8.1 Distinguir los diferentes significados de una misma - palabra en enunciados.

8.2 Reconocer los adverbios como modificadores del predicado en oraciones.

8.6 Diferenciar diversos tipos de libros como fuentes de información.

8.12 Reconocer la doble articulación de la lengua a través de palabras y fonemas.

8.13 Reconocer la lengua como método de comunicación.

8.14 Afirmar algunos conocimientos lingüísticos.

TABLA DE ESPECIFICACIONES. UNIDAD 8.

CONOCIMIENTO DE TERMINOS.	CONOCIMIENTO DE HECHOS.	CONOCIMIENTO REGLAS Y PRINCIPIOS.	DESTREZA EN METODOS Y PROCEDIMIENTOS.	HABILIDAD PARA HACER TRANSFORMACIONES.	HABILIDAD DE APLICACION.
Sinónimos (2).					
Adverbios -----					Reconocimiento adverbios en enunciados (1).
Modo (3).					
Tiempo (2).					
Lugar (1).					
Cantidad (3).					
<u>Libros</u>					
De Recreación (1).					Reconocimiento Sujeto (3).
Científicos (1).					
De Reconocimiento (1).					Reconocimiento Predicado (1).
<u>Lenquaje</u>					
Mímico (1).					
Oral (1).					

PRUEBA OBJETIVA DE ESPAÑOL. CUARTO GRADO. UNIDAD 8.

NOMBRE _____

GRUPO _____ FECHA _____

INSTRUCCIONES: Relaciona las dos columnas colocando dentro del - paréntesis la letra que corresponde a la respuesta; cada letra puede aparecer una, varias o ninguna vez como respuesta.

- A - Adverbio de tiempo () Ese ejercicio es difícil .
 B - Adverbio de cantidad. () Mañana iré a jugar.
 C - Adverbio de modo. () Julio compró muchos cuentos.
 D - Adverbio de lugar. () Lucía fué a comprar allá.
 () El programa pasó anoche.
 () Luisa ríe alegremente.
 () Ayer jugué bastante.

INSTRUCCIONES: Dentro del espacio en blanco, escribe la palabra o frase que corresponda a la pregunta.

- 1.- El núcleo verbal es el _____.
- 2.- El circunstancial en el enunciado " La casa grande tiene corredores enormes" es _____.
- 3.- El complemento nominal en el enunciado " El perro de la esquina ladra fuerte" es _____.
- 4.- El adverbio de lugar en el enunciado " El trabajó cerca antier" es _____.
- 5.- Los libros que informan sobre experimentos se llaman _____.
- 6.- El tipo de lenguaje donde se utiliza sólomente la palabra se llama _____.
- 7.- Las palabras que significan lo mismo se llaman _____.

INSTRUCCIONES: Escribe en los paréntesis de la derecha la letra que corresponda a la respuesta correcta.

1.- El lexema de la palabra carrito es ()

- a) carr.
- b) carrit.
- c) car
- d) ca

2.- Tipo de lectura que se realiza para divertirse ()

- a) Científica.
- b) De estudio.
- c) Recreativa.
- d) De reconocimiento.

3.- Tipo de lenguaje que se realiza por medio de señas ()

- a) Oral.
- b) Escrito.
- c) Simbólico.
- d) Mímico.

4.- ¿ Cuántas palabras tiene el enunciado "Maríafuealavarasucasa"?

- a) Seis.
- b) Cinco
- c) Siete.
- d) Ocho.

5.- En el enunciado " Mi hermano trajo unos dulces para mí en la tarde ", el objeto indirecto es:

- a) Para mí.
- b) Mi hermano.
- c) En la tarde.
- d) Unos dulces.

CLAVE DE RESPUESTAS. PRUEBA OBJETIVA. UNIDAD 8.

CORRESPONDENCIA.

C

A

B

D

A

C

C

RESPUESTA BREVE.

- 1.- Sustantivo.
- 2.- Enormes.
- 3.- De la esquina.
- 4.- Cerca.
- 5.- Científica.
- 6.- Oral.
- 7.- Sinónimos.

OPCION/ MULTIPLE.

- 1.- A
- 2.- C
- 3.- D
- 4.- C
- 5.- A

CONCLUSIONES.

Al término de la presente investigación descriptiva, se --
llega a las siguientes conclusiones.

Los maestros de nivel primario deben diferenciar adecuadamente los conceptos de medición y evaluación educativas, para obtener mayor provecho de los resultados cuantitativos (califica---
ciones numéricas) o cualitativos (juicios de valor) del rendimiento de sus alumnos en un período determinado; para que de ésta manera, la medición y/o evaluación que se realice, sea mejor contextualizada en el resultado del trabajo de los alumnos.

Las pruebas objetivas son instrumentos muy importantes de evaluación formativa, ya que aportan información fidedigna sobre el rendimiento de los alumnos durante el proceso enseñanza- aprendizaje; para ello, es muy importante que se planeen perfectamente los medios e instrumentos de medición y evaluación en cada unidad de aprendizaje, para que sea mas justa la evaluación formativa de cada grupo, por ejemplo, para cierta unidad de aprendizaje, puede incluirse una prueba objetiva, una escala estimativa, una observa
ción sobre algunos rasgos que presentan los alumnos, etc.

El profesor debe contar con un banco de reactivos que permita integrar una batería de pruebas objetivas que incluyan diferentes tipos de ítems (de correspondencia, opción múltiple, etc) para lograr, de ésta manera, exámenes más válidos y confiables.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que estos reactivos pertenecan estrictamente a la unidad de aprendizaje a evaluar, de esa manera, el exámen tendrá validez de contenido.

El método sigmático, que utiliza la media aritmética y la desviación estándar de calificaciones en un grupo escolar. Lo expuesto anteriormente reafirma la necesidad de utilizar pruebas objetivas en la evaluación formativa, dando pie a un cambio sustancial en el proceso de la evaluación en la educación.

Es de suma importancia señalar que los propósitos básicos de la evaluación formativa y las pruebas objetivas sean el MEJORAMIENTO Y TOMA de decisiones acerca de los programas educativos, la identificación de actividades exitosas y deficientes y la recopilación de información que permita el avance de los diferentes elementos que constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo una retroalimentación de éste.

La recopilación de datos que arrojan las pruebas objetivas a lo largo del proceso de desarrollo de un programa es esencial para la evaluación formativa, ya que permite el diagnóstico de áreas de deficiencias y ayuda a la revisión y mejoramiento de planes, programas, métodos, materiales auxiliares, en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Se ha presentado a las pruebas objetivas como uno de los instrumentos de la evaluación formativa, que coadyuva al proceso -

enseñanza- aprendizaje, debido a que proporcionan diversas formas para lograr, delimitar, obtener y suministrar información útil - para juzgar alternativas de decisión en relación al aprovechamiento de los alumnos. Esta situación permite retroalimentar los efectos de la enseñanza, teniendo como finalidad encontrar formas - de mejorarla, mediante el uso de los resultados más importantes - observados en la evaluación a través de las pruebas objetivas.

Se puede decir que a la evaluación formativa le es esencialmente inherente la RETROALIMENTACION, ya que aumenta la racionalidad en la toma de decisiones en el diseño de planes, programas y métodos educativos.

Las pruebas objetivas como instrumentos de la evaluación formativa implican CAMBIO y deben ser vistos con el profesor como un proceso CONTINUO, pero no debe olvidar la necesidad de delimitarse a los recursos materiales y de tiempo de que se disponga y a los INTERESES u OBJETIVOS que se DESEEN ALCANZAR.

BIBLIOGRAFIA.LIBROS:

- ADKINS WOOD, Dorothy. Elaboración de tesis. Tr. Rogelio Díaz - Guerrero. México. Trillas, 1981. 160 p.
- AGUIRRE LORA, María Esther. Manual de didáctica general. México. ANUIES. U N A M : 1975. 150 p.
- AHMANN, Stanley. Et. al. Evaluación de los alumnos en la escuela primaria. Tr. César Maillo. Madrid, Ed. Aguilar, 1972. 491 p.
-
- Los test psicológicos y su empleo en la escuela. - Tr. Estela Montes de Oca. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1969. 140 p.
- BENITO SEVERIANO, Lorenzo. Evaluación del rendimiento escolar. - Madrid, Ed. Escuela Española, 1985. 238 p.
- BLOOM, Benjamín. Et. al. Manual de evaluación formativa y acumulativa del alumno. Tr. Lydia Miguel. S/Edit. Bogotá, - Colombia, 1975. 232 p.
- BOLAÑOS MARTINEZ, Víctor Hugo. Doctrina, metodología y evaluación e integración de la enseñanza. México, Federación Editorial Mexicana, Colegio de Maestros de Educación Primaria. COLNAMAEP, 1981. 286 p.
- CARDOUNEL Y CALDERON DE RODRIGUEZ, Clara Ofelia. Medida y evaluación del trabajo escolar. México, Fernández Editores, -- 1966. 261 p.

- CARREÑO, Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México. Trillas, 1977. 92 p.
- CESAR, Margarita. Bases de la evaluación educativa. México. -- Porrúa, 1974. 157 p.
- CHADWICK, Clifton. Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1977. 202 p.
- COLLIN, G. Selección de tests al servicio de la psicología infantil. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1974. 366 p.
- CONTRERAS FERTO, Raúl. Evaluación en la escuela primaria. México, Ed. Oasis, 1982. 419 p.
- CORTADA DE KOHAN, Nuria. Manual para la construcción de tests objetivos de rendimiento. Buenos Aires, Paidós, 1968. 171 p.
- COX, Richard y M. C. Lindvall. Cómo evaluar el currículo. México, Trillas, 1980.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. Los tests de instrucción. Buenos Aires, El Ateneo, 1975. 251 p.
- ESCALANTE, Hernán. Neconductismo y evaluación. 2a. Ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1980. 51 p.
- FERMIN, Manuel. Las evaluaciones, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires, Kapelusz, 1980. 128 p.
- GARCIA DE AGUILAR, Luisa Eugenia. Evaluación y recuperación en el aula para profesores de primaria y secundaria. México, Distribuidora Internacional de Libros Escolares, 1977. -- 116 p.
- GARRETT, Henry E. Estadística en psicología y educación. 6a. Ed. Tr. Juan J. Thomas. Buenos Aires, Paidós, 1979. 509 p.

- GORING, Paul. Manual de medición y evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires, Paidós, 1977. 204 p.
- GRONLUND, Norman. Medición y evaluación de la enseñanza. Tr. - Salvador Sumano. México, Ed. Pax, 1973. 630 p.
- HERRERA Y MONTES, Luis. Elementos de estadística aplicados a la evaluación. México, Ed. Técnico Pedagógica, 1958. 150 p.
- HOTYAT, F. Los exámenes. Tr. Juan J. Thomas. Buenos Aires, Kapelusz, 1978. 226 p.
- HOWITT, Lillian. Pruebas prácticas en el aula. México, UTEHA, - 1968. 107 p. (Colección Manual UTEHA # 393).
- DERLINGER, Fred. Investigación del comportamiento, técnicas y - metodología. 2a. Ed. Tr. José Rafael Blengir y José Pecima. México, Ed. Interamericana, 1981. 525 p.
- LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires, Kapelusz, 1969. 355 p.
- LEVINE, Samuel y Freeman Elzey. Introducción a la investigación programada. Tr. Nuria Cortada. Buenos Aires, Ed. Estrada, 1968. 272 p.
- LINDEMAN, Richard E. Evaluación psicológica y educacional. Buenos Aires, Paidós, 1975. 150 p.
- MAGNUSSON, David. Teoría de los tests. Tr. Javier Aguilar. México, Trillas, 1972. 318 p.
- PHILLIPS, Ray Cook. Evaluación y educación. Tr. Carlos Aníbal - Leal. Buenos Aires, Paidós, 1974. 183 p.
- PINTO DE SPENCER, Rosa María. Objetivos y evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1986. 156 p.

- PLANCHARD, Emile. Iniciación a la técnica de los tests. Tr. Manuel Ferreyra. Buenos Aires, Kapelus, 1972. 191 p.
- SACHS ADAMS, Georgia. Medición y evaluación en educación, psicología y "Guidance". Barcelona, Ed. Herder, 1975. 820 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español 4. Libro del Maestro. México, 1976. 168 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el Maestro. Cuarto Grado. México, 1985. 295 p.
- SCRIVEN, Michael. La metodología de la evaluación. Barcelona, - Ed. Aguilar, 1978.
- SCHUMAN, Thomas y John C. Winstead. El aprovechamiento formativo del estudiante en la evaluación y la instrucción. Barcelona. Ed. Espasa Calpe, 1978.
- THORNDIKE, Robert y Elizabeth Hagen. Tests y técnicas de medición en psicología y educación. Tr. Francisco González Aremburo. México, Trillas, 1980. 733 p.
- TYLER, R. W. Principios básicos de la instrucción y el currículum. Buenos Aires, Paidós, 1980.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. Guía técnica para la elaboración y comprobación de las pruebas objetivas de aprovechamiento. Guadalajara, México, U. de Guadalajara, 1981. 136 p.
- VILLALPANDO, José Manuel. Manual de psicotécnica pedagógica. -- 26 Ed., México, Porrúa, 1979. 382 p.

REVISTAS.

- DIAZ BARRIGA, Angel. "Bases para la evaluación del aprendizaje con referencia a un criterio o dominio". CISE. UNAM. -- Tecnología Educativa. 8 p.

_____ "Tesis para una teoría de la evaluación y sus im---
plicaciones en la docencia". Revista Perfiles Educativos.
Número 15. México. CISE. UNAM. Enero-Marzo, 1982. --
52 p.

MORAN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de evaluación del aprendizaje
desde una perspectiva grupal". Revista Perfiles Educati--
vos. Números 27 y 28. México. CISE. UNAM. Enero-Junio,
1985. 90 p.

DOCUMENTOS.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SUBSECRETARIA DE EDUCACION PU--
BLICA. ACUERDO # 17 QUE ESTABLECE LAS NORMAS A LAS QUE DE
BEN SUJETARSE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL PAIS. Direccio--
nes Generales de Educación Primaria. México. 25 de Agos-
to de 1978. 43 p.